

Laboratoire UTRPP EA 4403  
UFR de Lettres, langues, sciences humaines et sociétés  
École doctorale Erasme ED 493



THESE  
POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR DE  
L'UNIVERSITÉ PARIS 13  
DISCIPLINE : PSYCHOLOGIE

PRÉSENTÉE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT LE 14 NOVEMBRE 2018

PAR

ALEXANDRINA-CARMEN MARIN (MARIÉE ENE)

**LE JEU, L'APPRENTISSAGE ET LA RELIGION :**  
**TROIS MODÈLES SUBLIMATOIRES DANS LE PASSAGE DE L'ENFANCE À**  
**L'ADOLESCENCE À TRAVERS UN GROUPE CLINIQUE VILLAGEOIS**  
**ROUMAIN ET L'ŒUVRE LITTÉRAIRE DE ION CREANGĂ**

Directeur de thèse Vladimir Marinov, professeur universitaire, Université Paris XIII-  
Sorbonne Paris Cité

JURY

M. Florian Houssier, professeur universitaire, Université Paris XIII- SPC - Président du jury  
Mme. Isée Bernateau, maître de conférence, HDR, Université Paris VII-SPC - Rapporteur  
Mme. Solange Carton, professeur universitaire, Université Montpellier III - Rapporteur  
M. Vladimir Marinov, professeur universitaire, Université Paris XIII- SPC - Directeur de thèse





À Vladimir Marinov qui m'a patiemment guidé

À mes parents, in memoriam

Aux adolescents et à leurs famille



## Table des matières

<b>Avant-propos .....</b>	<b>7</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>9</b>
<b>Première partie.....</b>	<b>14</b>
<b>I. Quelques considérations sur les groupes thérapeutiques à médiations.....</b>	<b>15</b>
I.1. Dispositif clinique groupal vs. dispositif de recherche .....	15
I.2. Correspondances entre le dispositif clinique groupal et le dispositif instructif-éducatif formel. Le tissu clinique/le tissu institutionnel .....	19
I.3 Limites et avantages de la prise en charge thérapeutique par la médiation. Quand et comment le choix des médiations est-il recommandé en tant que partie de l'intervention clinique ?.....	20
I.4. Des controverses au sujet de l'absence du conflit de la douce aire transitionnelle. La médiation, réalise-t-elle une transition non-ressemblante à celle de la Vallée des Pleurs ? Peut-on parler de la vie en rose de l'espace transitionnel ?.....	32
Resumé Chapitre I - Quelques considérations sur les groupes thérapeutiques à médiations .....	35
<b>II. Entrée dans la clinique groupale aux médiations. Illustrations.....</b>	<b>40</b>
II.1 Au commencement il y avait le cadre... entre ce qu'on trouve et ce qu'on crée... .....	40
II.2 Autoportrait de clinicien versus une première ébauche de ce pour quoi va être construit le portrait groupal. Le clinicien et sa capacité de rêverie. Des croquis statiques, des croquis en mouvement. Combien sommes-nous quand nous sommes en groupe ? .....	51
II.3 Contingences de l'espace psychique dans la dyade mère-bébé. Le clinicien-mère. Controverses au sujet de la pulsion. Transpulsionnalité .....	60
II.4 Le groupe par rapport au tissu villageois : deuxième ébauche .....	80
II.5 Types de médiation : la médiation en tant que jeu.....	85
II.6. Le dessin dans l'air ou l'invisible comme premier organisateur du groupe. Forme de réactualisation de la rencontre avec l'air comme médium malléable. Portrait/Autoportrait dans l'air. Commence à prendre forme la section d'or. ....	96
II.7 Entre le dessin thématique et le dessin libre, le groupe prend forme et vie. L'infans groupal et ses premiers pas. De l'invisible vers le figurable, comme point de départ pour l'élaboration groupale ..	126
Resumé Chapitre II - Entrée dans la clinique groupale aux médiations. Illustrations .....	143
<b>III. En pleine clinique. La corporéité du médium malléable comme base pour la reconstruction de bon objet.....</b>	<b>159</b>

III.1. Melania et la lune enterrée. Au-delà du silence mortifère, il y a un chant de berceau... ..	160
III.2. Cătălina et le triste sourire du clown. Entre le faux-self et le vrai-self, le regard des yeux ne peut que trahir. ....	184
III.3 Mihaela et les pirouettes destructives entre les larmes d’amour et de haine.....	201
III.4 Tudor et le corps-toupie.....	215
III.5 Rareș ou les voyages intérieurs à la recherche du père.....	224
Resumé Chapitre III - En pleine clinique. La corporéité du médium malléable comme base pour la reconstruction de bon objet .....	236
<b>IV. Encore de la clinique. Le milieu scolaire comme véritable lit de Procuste pour l’adolescent pubère.....</b>	<b>249</b>
IV.1. Le jeu et la joie de vivre .....	279
IV.2. Dorina et le phantasme de l’adolescent-livre .....	287
Resumé Chapitre IV- Encore de la clinique. Le milieu scolaire comme véritable lit de Procuste pour l’adolescent pubère.....	298
<b>II. Deuxième partie.....</b>	<b>307</b>
<b>De la psychanalyse « exportée ou hors les murs ». Le portrait d’un instituteur et écrivain roumain classique : Ion Creangă et la fascination édénique de l’enfance.....</b>	<b>308</b>
Resumé- Deuxième partie .....	388
<b>Conclusion.....</b>	<b>396</b>
<b>Anexe A: Dessins et collages .....</b>	<b>411</b>
A.1 Melania .....	411
A.2 Cătălina .....	420
A.3 Mihaela .....	432
A.4. Tudor.....	440
A.5 Rareș .....	450
A.6 Dorina.....	465
A.7 Dorel.....	485
<b>Anexe B. Quelques consignes des activités proposées .....</b>	<b>486</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>493</b>
<b>INDEX.....</b>	<b>504</b>

## Avant-propos

L'origine de ce travail se trouve dans un intérêt pour l'enseignement, l'art et la psychothérapie groupale à médiations artistiques. En ce qui concerne l'enseignement, j'ai embrassé pendant la première partie de ma carrière professionnelle une activité d'enseignante de langue et de littérature roumaine. J'ai pratiqué pendant onze années cette profession au niveau de l'enseignement secondaire (lycée et collège). C'est au cours de cette première orientation dans l'emploi que j'ai eu l'occasion de rencontrer les textes de Ion Creangă (auteur dont l'activité sera longuement analysée) dans la perspective de ceux qui les utilisent dans le processus instructif-éducatif. Ces mêmes textes ont stimulé en moi d'autres émotions lorsque je les ai étudiés du point de vue de l'élève (les ouvrages dont il est question sont abordés au collège et au lycée). Mais j'ai commencé à comprendre Ion Creangă l'enseignant et la façon dont il se comportait en classe quand je me suis trouvée moi-même devant les classes d'élèves.

L'activité au début a stimulé en moi le désir de comprendre et de sentir le processus dans une optique dynamique. Mes premières lectures psychanalytiques sont dues à l'intention de décrypter le texte littéraire comme sous-texte ou texte latent de l'écrivain. La grille d'interprétation psychanalytique de l'œuvre littéraire était en vogue quand je commençais mes études initiales de philologie.

Le deuxième choix professionnel, qui m'a mené à la psychologie, m'a permis de créer une continuité avec le rôle d'enseignant, mais à un autre niveau, lui universitaire. Mes formations en psychothérapie ont amené une meilleure compréhension, dans l'après-coup, des motivations profondes sur lesquelles s'élevaient certaines réactions en classe. Plus encore, j'ai repris mon activité artistique que j'avais laissée d'une certaine façon derrière moi, dans l'ombre des rêves irréalisés de l'enfance.

Pourtant, rien ne laisser croire que je serai menée à un village retiré, mais non isolé, de montagnes où je déroulerai pendant presque trois ans une activité clinique groupale avec des enfants âgés de 12-13 ans au début du processus. Cette proposition est née au gré du hasard, au cours d'une conversation avec une ancienne collègue de la faculté de philologie, elle-même professeure de langue roumaine et professeure principale dans une école publique rurale de Roumanie. Elle avait l'habitude de se plaindre des difficultés qu'elle rencontrait avec ses élèves

et leurs parents. Elle ne comptait pas en rester là et essayait de trouver des solutions pour les aider à mieux s'adapter au système instructif-éducatif. Plus précisément, et entre autres, elle tentait de créer une relation moins abrupte avec les adultes-parents. En outre, cette opportunité me permettait « vivre » la relation dans une perspective différente de celle que j'avais explorée jusqu'alors, en position d'élève et de professeure. Les rôles antérieurs ont amené des nuances qui ont enrichi l'expérience avec le groupe mentionné. Bien sûr, tout au long de cette recherche, j'ai eu des doutes personnels. C'est pourquoi j'analyserai les provocations contre-transférentielles dans le développement de cette thèse de doctorat.

J'ai eu des hésitations en ce qui concerne la manière de dénommer les membres du groupe clinique. Âgés de 12 à 13 ans au début du processus, ils ne sont plus des enfants, mais pas encore des adolescents. Du point de vue de la dépendance à la famille, ils restent des enfants même si les signes de la puberté se font ressentir. Le plus exact aurait été de dire à chaque fois « enfant se trouvant en plein processus de transition vers l'adolescence ». Mais c'est un syntagme long qui implique une lourdeur de style. Il est donc impossible de l'utiliser fréquemment. Mais plus que le style c'est la difficulté du processus pubertaire qui en vient à se manifester par contre-transfert dans cette hésitation entre le terme d'enfant et d'adolescent. J'ai choisi la deuxième option parce qu'elle implique une ouverture. Si j'avais fait référence à eux en utilisant le terme « enfant », j'aurais involontairement pratiqué l'infantilisation, comme défense contre les virulentes transformations impliquées par la puberté.

## Introduction

Le présent travail comprend deux grandes parties, presque deux types de portraits : le premier est un portrait de groupe réalisé dans le cadre d'une démarche clinique avec des adolescents se trouvant en plein processus pubertaire, le deuxième concerne une figure littéraire roumaine. La dynamique groupale se fonde sur trois piliers qui donnent sens au vécu pubertaire : la religion, le jeu et l'apprentissage. Le portrait groupal comprend tant les signes des spécificités locales (le village roumain, au riche passé culturel) et implicitement celles institutionnelles (l'école publique roumaine), que celle de l'âge. Les données liées au contexte, c'est-à-dire les éléments du paysage géographique, de l'histoire de la localité et de l'institution, confèrent une couche de clarté aux influences microculturelles spécifiques à cette zone (les aspects ethnographiques ne peuvent être ignorés). Mais si cette clinique est diverse d'un point de vue méthodologique, elle est centrée sur une interprétation psychanalytique. On parle donc d'une clinique groupale à médiations, qui s'appuie sur l'association verbale libre et sur l'interprétation de celle-ci. D'ailleurs, tout comme J. André le souligne, la psychanalyse de l'adolescent peut remettre en cause tant le biphasisme de la sexualité humaine, son caractère en deux temps, que la subjectivation comme processus. Son expérience psychanalytique « parle indiscutablement pour le bien-fondé qu'il y a à entreprendre des psychothérapies psychanalytiques avec les adolescents<sup>1</sup> ». Son refus est seulement face à l'intervention psychanalytique chez l'adolescent, car celle-ci présuppose la levée du refoulement à l'âge de l'après-coup, du traumatique. Et, ajoute-t-il : « l'adolescence ne peut à la fois être l'heure du refoulement (après-coup) et l'heure de sa levée », même si celui qui travaille avec des adolescents peut être « le témoin de levée ponctuelle de refoulement<sup>2</sup> ». René Roussillon, quant à lui, considère que le soin psychanalytique d'un adolescent tout comme celui d'un enfant doit « inclure dans l'arène du traitement les personnages qui occupent une fonction symbolisante importante pour le sujet<sup>3</sup> ».

Au moment où il réalise un portrait, l'artiste prend appui sur les éléments techniques inclus dans ce type d'exercice. Plus précisément, il ne peut ignorer les éléments liés à l'anatomie ou ceux liés à la façon dont la musculature, l'ossature sont valorisées ; comment est créé un contraste entre les zones qui se trouvent dans l'ombre ou dans la lumière. Pour le portrait

---

<sup>1</sup> André Jacques, *L'heure de la psychanalyse* in : *La psychanalyse de l'adolescent existe-t-elle ?*, Jacques André et Catherine Chabert (dir.), Paris : Puf, 2010, p. 4

<sup>2</sup> Ibid., p. 16

<sup>3</sup> Roussillon René, *Survivre au sexuel ?* in : *La psychanalyse de l'adolescent existe-t-elle ?*, dir. Jacques André et Catherine Chabert, Paris : Puf, 2010, p. 180

groupal réalisé plus loin, on peut considérer que le support technique est représenté par un débat de concepts théoriques qui ont semblé pouvoir clarifier la démarche clinique. Inclus dans la première partie, comme préambule à la clinique, la conceptualisation tourne autour des données de l'histoire de l'apparition de la clinique groupale en général et de celle des médiations artistiques en particulier. Ceci comprend des tentatives de délimitation des différences et des ressemblances entre la clinique individuelle et celle groupale. Dans ce sens on a essayé de montrer les avantages et les limites du soin par la médiation artistique. Un paysage du corps et du psychisme pubertaire est ébauché. De même, la problématique de l'identité personnelle au début de l'adolescence, les provocations liées au développement libidinal et à l'organisation sexuelle sont explicitées. Les controverses théoriques en ce qui regarde l'absence de conflit de l'aire transitionnelle ou l'origine de la pulsion n'y sont pas éludées. L'une des originalités théoriques de ce travail est d'avancer plus précisément une méthode créée pour ce groupe : le « dessin dans l'air ». S'appuyant sur le concept de « médium malléable » auquel fait référence Marion Milner dans ses écrits, il inclut une description du processus de symbolisation à l'âge de la puberté, impliqué dans divers types de médiations, telles qu'elles sont travaillées et proposées dans les travaux de D. W. Winnicott, Marion Milner, Daniel Widlöcher, de René Roussillon, Anne Brun, Bernard Chouvier, René Kaës, Annie Anzieu, Guy Lavalée, Phillippe Gutton ou encore Nicole Catheline et Daniel Marcelli, etc.

Ces aspects théoriques seuls auraient peu de sens sans une démarche concrète complémentaire. C'est pourquoi à la suite de ces éclaircissements théoriques est abordé un cas concret de clinique groupale. Par l'intermédiaire des médiations, les adolescents réalisent de véritables formes d'autoportrait et s'impliquent dans un double transfert : tant sur moi, le clinicien/psychothérapeute, que sur le groupe. Une première hypothèse qui précède la partie clinique est celle selon laquelle les formes de médiations permettent la résurgence des situations liées la naissance et aux premiers mois d'après la naissance et qui se rejouent au moment de la puberté. C'est le temps groupal du deuil et de l'émergence de la silhouette de l'adolescent mélancolique qui parle par les membres groupaux. Ainsi, ce qui est en déficit de symbolisation primaire et pourrait empêcher le déroulement le plus lisse du processus pubertaire pourrait avoir la chance d'être traité indirectement et implicitement avec une charge conflictuelle moins grande par l'intermédiaire de la démarche groupale basée sur des médiations. Le groupe répond également aux besoins d'appartenance dans ce moment de déstabilisation identitaire. Une autre prémisse est celle des effets sanogènes de l'émergence de la sublimation dans le cadre de la dynamique transférentielle-contretransférentielle. L'effet d'ensemble de la rencontre de ces trois catégories de médiums – le groupe, le clinicien et les différents supports utilisés pour la

médiation – se perçoit dans les études de cas sélectionnés. Le fondement du *faux-self* est progressivement déstabilisé par les médiations et le jeu et les adolescents comme Melania, Cătălina, Mihaela, Tudor, Rareș et Dorina s'autorisent à s'exprimer plus librement, spontanément.

Le processus de création de la situation groupale débute au moment où se dessine l'intention de mener une démarche clinique, elle continue avec les réactions des parents vis-à-vis de la signature de l'accord et des informations que les adolescents inscrivent sur papier avant de les connaître directement. S'ensuit le mouvement vers l'intérieur de l'institution, avec tous les fantasmes qu'entraîne la présence du clinicien dans la communauté institutionnelle. Les données contextuelles aident le lecteur à venir au contact avec le mode de fonctionnement communautaire et institutionnel. Les éléments de contexte incluent : la description du village et une esquisse de son histoire, la présentation et une courte histoire institutionnelle, la description de l'espace où se déroule l'activité clinique. À l'instar d'autres institutions publiques, l'école est soumise à la volonté de l'État roumain d'éduquer de « bons citoyens aptes à réaliser les buts qu'il a définis<sup>4</sup> ». C'est pourquoi d'emblée, tout comme André Green, je me pose la question : « Jusqu'à quel point l'action thérapeutique peut-elle libérer l'enfant<sup>5</sup> ? ».

Pour compléter cette première partie, j'ai choisi de me concentrer sur une figure littéraire de la Roumanie. Ion Creangă, auteur classique, est enseigné à l'école à l'âge qui est celui de membres du groupe clinique. Mais ici, les particularités de l'écrivain étudié entrent en cohérence avec la démarche globale de la thèse. Car l'œuvre d'art est également une forme de médiation littéraire.

Le portrait de Ion Creangă a pour prémisse la manière dont les caractéristiques de l'auteur se dévoilent ou s'entrevoient en partant de son œuvre littéraire « Souvenirs d'enfance ». En dépit du titre de l'ouvrage, une large part de son texte fait référence à l'adolescence comme âge biologique. L'enfance, l'adolescence sont tout d'abord des états internes, motif pour lequel l'écrivain classique roumain fait parfois référence à lui, à cet âge précis, sous les traits du personnage Nică. C'est justement la difficulté de la séparation qui se cristallise entre les lignes des *Souvenirs*. Le texte de l'écrivain comme l'activité clinique nous permet de dessiner d'autres types de portraits : le portrait de l'enfant comme état, le portrait de l'enfant idéal. Les ressemblances avec les écrits rabelaisiens, notamment en ce qui concerne le rire carnavalesque

---

<sup>4</sup> Green André, *La diachronie en psychanalyse*, Paris: Les Éditions de Minuit, 2000, p. 152

<sup>5</sup> *Idem*

ou les charges ironiques à l'adresse de l'institution cléricale ne peuvent être, à leur tour, ignorées.

Mais que présuppose le portrait dans le domaine de l'art ? C'est une forme de représentation d'un sujet qui inclut l'interprétation et la sélection par l'artiste des éléments qu'il juge pertinents pour l'aspect physique et la manière d'être, la personnalité de celui (ou ceux) qu'il surprend. Ces éléments sélectionnés sont exprimés par les couleurs, les touches, les lignes, les jeux de lumières et d'ombres. Au niveau métaphorique, on pourrait considérer que pour le groupe et l'écrivain classique roumain je suis en première instance une sorte d'artiste. Comme méthode, la démarche de type portrait est, comme dans la peinture, préoccupée par la cohérence d'ensemble. Si un portrait rend la manière dont l'artiste perçoit et comprend le sujet de son œuvre, dans la recherche, le portrait sous-entend une forme de distanciation et de mise en discussion des éléments des premières touches du portrait, ceux immédiatement extraits de la pratique. Ceci se réalise par une recontextualisation narrative.

Quoi qu'il en soit, la recherche présente va rendre mon mode de compréhension de la relation et de la dynamique transférentielle-contretransférentielle avec le groupe et, dans le deuxième cas, ma manière de comprendre l'écrivain en partant de ma relation avec l'œuvre d'art. Dans l'œuvre de Sigmund Freud, nous retrouvons des exercices de ce type, de construction de portrait d'artistes renommés mondialement qu'ils soient peintre ou écrivain : Michelangelo, Da Vinci, Dostoïevski. Cette démarche est donc au fondement de la discipline et par extension rigoureusement légitime.

J'entends donner une forme d'harmonie, une cohérence à l'étude par la référence au contexte, aux thèmes récurrents ou organisateurs groupaux, aux relations impliquées, à la microhistoire culturelle de la communauté groupale ou de l'artiste, tout comme aux préoccupations du clinicien, à son passé, à ses connaissances. Par la suite, l'entrecroisement de ces différents niveaux de connaissances assure la cohésion générale des interprétations.

Le portrait final du groupe – composé de 19 membres – comme celui de l'écrivain présupposent une étape de sélection des scènes, des fragments, des matériaux écrits considérés comme pertinents pour la présente étude. À cela s'ajoute une distanciation critique face à la démarche clinique elle-même. Dans le cadre d'une recherche en sciences sociales, le portrait permet d'accéder au tout qui se cristallise dans les données cliniques, et ce même si elles embrassent des erreurs de vision ou d'interprétation. Il s'agit d'une démarche inductive. Par conséquent, le but n'est pas de rechercher dans la pratique des théories, mais de le mettre en discussion face aux résultats empiriques et à l'interprétation qui émerge progressivement. Les fascicules de description interprétative nuancent la partie narrative du portrait groupal. Un tel

exercice implique donc le contexte, les références théoriques et la voix du clinicien, la dynamique transférentielle-contretransférentielle ou la relation avec le texte dans le cas du deuxième portrait, les thèmes émergents et le tout comme esthétique de l'étude. La distance entre la manière dont un artiste conçoit un portrait et la façon dont il se cristallise dans la présente étude est bien moindre que ce que l'on pourrait penser a priori.

L'inclusion des détails personnels et la façon dont ils interviennent dans l'étude, c'est-à-dire ma perception de l'institution, du directeur, des membres du corps professoral, les demandes qui me sont adressées, les locaux rencontrés, ne comportent pas seulement une dose importante de subjectivité, mais aussi un caractère problématique dans la mesure où il faut décider ce qui, parmi ces éléments, peut être pertinent ou non pertinent pour la connaissance. Comment distinguer les informations utiles et inutiles ? Le risque, toujours présent, est que certains aspects importants soient ignorés. L'étude est toujours travaillée par une vision et une histoire personnelles. La voix personnelle se distingue entre les lignes. Quant à la voix théorique, la préparation du clinicien règle non seulement ce que l'oreille peut entendre et ce que l'œil peut retenir, mais également le processus de sélection des données appropriées. C'est également le motif pour lequel le groupe est décrit à l'aide d'extraits qui permettent à un certain moment de faire ressortir au premier plan des figures des membres groupaux.

## Première partie

# **I. Quelques considérations sur les groupes thérapeutiques à médiations**

## **I.1. Dispositif clinique groupal vs. dispositif de recherche**

Cette thèse de doctorat est construite en deux parties : la première est une clinique groupale de soin par médiations artistiques et corporelles du sujet en plein passage pubertaire ; la deuxième est une psychanalyse « exportée ou hors les murs », expression que Laplanche préfère à celle que Freud utilise de « Psychanalyse appliquée<sup>6</sup> »

Cette démarche de recherche est entrée dans le champ de mes préoccupations personnelles à la suite de questionnements et des dilemmes liés à la façon dont le processus d'apprentissage, dans un milieu institutionnel formel, est adapté aux exigences psychobiologiques du sujet pubère. Ce système d'enseignement propose-t-il, à travers ses professionnels, des modes et des outils d'apprentissage adaptés à l'âge, encourageant ou inhibant le naturel, la spontanéité ou le besoin de plus en plus aigu de séparation des modèles parentaux ?

Avant d'explicitier le cheminement qui a fait naître l'expérience de cette démarche de recherche ainsi que les voûtes qu'ont tracées, dans mon esprit, les tentatives de saisir l'essence de la rencontre avec le groupe d'adolescents, il importe de faire référence à mon champ de préoccupations.

Comment en suis-je arrivé à appartenir à un processus de soin qui, à son tour, est devenu le paysage ayant retenu, par après, le regard du chercheur ?

En tout premier lieu, la préoccupation pour le processus d'apprentissage, tel qu'il est perçu par celui qui l'étudie et la manière par laquelle le maître-apprenti s'insinue subtilement dans le processus en modelant l'esprit et le comportement de l'étudiant, a pour point de départ une expérience personnelle de formation, dans le milieu préuniversitaire, en tant que professeur de langue roumaine, pendant 11 ans. Lors des deux premières années, dans cette profession, j'ai enseigné à des enfants du même âge que ceux qui forment le groupe clinique de cette

---

<sup>6</sup> Laplanche Jean, *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, Paris : Puf, 1987

recherche. La première année, j'ai enseigné en milieu urbain, la deuxième en milieu rural. Les huit années suivantes, j'ai travaillé comme enseignante dans un lycée.

Une réorientation professionnelle s'est ensuivie. L'expérience de l'enseignement a continué même après le changement de secteur d'activité professionnel – de l'enseignement de la langue et de la littérature roumaine, je suis passée à l'enseignement de la psychologie, changement marqué par le passage du niveau préuniversitaire au niveau universitaire. À l'exception de l'école maternelle et primaire, il y a donc une exposition personnelle importante au système éducatif roumain, à plusieurs niveaux et avec de multiples rôles. De ce point de vue apparaît une interrogation, concernant la mesure dans laquelle mon expérience précédente est à même d'apporter une nuance émotionnelle à ma perspective clinique et de recherche. Dans quelle mesure, une distanciation « suffisamment bonne » de la biographie personnelle et de la subjectivité qui l'accompagne est-elle possible ? Ou ce qui s'avère davantage possible serait la prise de conscience individuelle ainsi que l'honnêteté à l'égard de l'interférence entre l'histoire personnelle et le matériel clinique (matériel faisant à son tour objet de la recherche). Par distanciation « suffisamment bonne », j'entends une approche du matériel clinique qui neutralise autant que faire se peut les pressions de l'environnement institutionnel (la frustration engendrée par le fait de ne pas avoir de réponse à toute problématique liée à la puberté ainsi que le refus d'assumer un rôle réparateur pour ce qui est perçu comme une faiblesse, ceci représentant une invitation à la toute-puissance), ainsi que l'écoute de tout signal émanant du système ou de ceux qui sont investis dans des fonctions de direction.

À un niveau général, toute nouvelle recherche entraîne de nouvelles ouvertures théoriques. En tout premier lieu, c'est parce qu'on ne peut pas parler réellement de recherche que lorsque le concept de découverte y est inclus, car dans quelle mesure peut-on faire la recherche sur un sujet qui est déjà connu en détail (d'un point de vue exhaustif, ou bien quel serait le sens d'une telle démarche) ? Dans ce cas, il ne s'agirait pas d'une recherche proprement dite, mais plutôt de revisiter en théorie un certain domaine, avec un regard qui essaie de reprendre — éventuellement à l'aide d'un cadre pratique — les éléments dont était déjà tout ce qui était à connaître.

Cependant, le risque de croire que je connais déjà les défis/enjeux du milieu scolaire a existé dès le début de cette recherche. Compte tenu ma propre expérience d'enseignante en milieu rural, le risque d'une perception routinière, banalisée est conséquent. À la suite de quoi, les éléments inédits pourraient n'être perçus que comme une actualisation de données déjà connues.

Il est intéressant de noter que la manière dont le proviseur s'est référée au protocole d'intervention, n'a fait que de stimuler en moi le rôle de mère toute-puissante et omnisciente — qui pourrait avoir des réponses à toute attitude. *Nolens volens*, le jeu dans lequel s'inscrit la psychologue la dépasse, mais grâce à la réflexivité notamment sur sa position et les attentes qu'elle génère elle permet d'ébaucher un cadre dans lequel se produit la connaissance et une meilleure maîtrise des distances sociales.

Par conséquent, la recherche qui se penche sur une pratique clinique suppose une démarche de découverte, c'est-à-dire d'identification de ce qui est nouveau, énigmatique, sans exclure pour autant la révision du corpus théorique existant dans le cas des écrits psychanalytiques (démarche issue à son tour de l'expérience clinique).

Dans la présente étude, il existe une partie qui récapitule et révisé ce qui est déjà connu de la démarche clinique groupale, dans une perspective analytique, et une autre, exploratoire, qui suit avec attention le groupe et le processus groupal et accompagne le groupe dans la mise à nue des méandres qui rendent ce processus irréproductible, comportant cette dose d'incertitude, d'énigme qui rend la vie groupale si intéressante (énigme qui inclut le fonctionnement du groupe et les interactions groupales des adolescents provenant du village montagnard d'Olténie).

Même s'il existe des hypothèses de travail, dont la prémisse consiste dans la requête qui est adressée à l'analyste, la présente recherche ne se réduit pas à l'évaluation de la pertinence des hypothèses, validées ou non par l'expérimentation pratique.

Tout comme le développement harmonieux de *l'infans* suppose que le parent l'ait accueilli avec un regard bienveillant, avec un projet de vie qui n'est pas pour autant « terrorisant », consistant dans la délégation par procuration de tout un arsenal de doléances parentales, notre état d'esprit (« état d'esprit clinicien », pour utiliser une fois de plus une l'expression de René Roussillon »), reste essentiellement exploratoire. Il ne s'agit pas d'un état d'application stricto sensu de la théorie ou encore un essai de confirmation ou d'invalidation de cette dernière.

Le recueil du matériel utilisable pour la recherche porte en soi les traces de la spécificité de la situation clinique, avec ses limites spécifiques. Même si, jusqu'à un certain point, on peut établir des ressemblances, la recherche qui se penche sur la pratique clinique groupale comporte des différences par rapport à la recherche consacrée à la pratique individuelle, aussi bien au niveau de la méthode et des outils mobilisés, qu'au niveau de fonctionnement de l'appareil psychique et de la façon dont ce fonctionnement se traduit en comportement.

Comme René Roussillon le remarquait, l'association verbale individuelle ne peut ressembler à l'association verbale groupale qu'au risque, dans ce dernier cas, de le transformer en une « cacophonie généralisée<sup>7</sup> ».

L'interprétation du matériel clinique est tributaire de la perspective analytique (le regard psychanalytique permet de nous mettre à l'écoute de l'adolescent), et ce même si les méthodes et les outils utilisés sont issus d'une pluralité de formations professionnelles et sont imprégnés par la créativité et la vision personnelle du clinicien.

Nous sommes donc face à une clinique groupale diversifiée du point de vue du corpus, des méthodes et des outils utilisés, même si le matériel clinique bénéficie d'une interprétation de nature analytique.

La démarche repose une contradiction entre la manière dont la pratique clinique est réalisée (cette pratique supposant un processus de subjectivation, de découverte et d'exploration en groupe) et le processus inverse en apparence, que toute œuvre de recherche suppose, à savoir : une certaine distanciation objective du chercheur vis-à-vis du sujet et du matériel choisi, un certain recul en dehors du dispositif pratique, recul opéré justement dans le but de porter sur ce dispositif un regard critique. « Cette antinomie processuelle menace la pratique des effets d'influence de la théorie, et menace la théorie d'une infiltration contre-transférentielle<sup>8</sup> »

Et ce, parce que toute démarche clinique a besoin de se distancier de la théorie, de sa séduction ainsi que de la domination exercée par cette dernière, c'est-à-dire se déployer avec suffisamment de liberté de manière à ce qu'une multitude d'interprétations cohérentes deviennent possibles. On doit pourtant remarquer que l'expérience personnelle professionnelle dans l'enseignement public rend l'observable objet de pression de la part des réactions contre-transférentielles, tout comme le fil d'herbe en est par la rosée. Par conséquent, en tant que clinicien nous ne chercherons pas à confirmer nos hypothèses de travail, mais à alimenter, à discuter une problématique.

Des questions angoissantes subsistent dans cet ordre d'idées. Le choix des instruments et des méthodes projectives représenterait-il un choix pour débattre de la possibilité d'une transition en douceur de l'enfance à l'adolescence, et donc éviter une conflictualité visible à l'aide de la transitionnalité (spécifique à l'âge et aux transformations que celui-ci implique) ? Ou bien ces instruments sont-ils des instruments d'autodéfense du clinicien par rapport à la sexualité des adolescents ainsi qu'à son éruption volcanique destructive ? Nous rendrions-nous en quelque

---

<sup>7</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*, Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 214

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 216

sorte coupables, de la même peur évoquée par Winnicott, concernant la confrontation directe avec la sexualité débridée ? Reprendrions-nous un parcours de soins parce que nous ne sommes pas capables d'en assumer un autre, bien plus direct ? Surtout qu'au sein du groupe d'adolescents il n'y a pas de formes pathologiques graves qui détermineraient le choix d'une instrumentalisation par l'insertion du tiers en tant qu'objet et méthode symbolique projective ?

Certes, le comportement groupal, l'appareil psychique groupal ainsi que celui de chacun des membres ou bien l'interaction des membres du groupe sont surpris par la création du dispositif clinique, qui devient à son tour un dispositif de recherche.

Dans cet ordre d'idées, la construction du dispositif groupal amène au premier plan la question du lien à l'autre, et est fondamentale pour le travail de contenance qui met en œuvre la dynamique des processus de séparation. Cependant, ce processus suppose également l'étape intermédiaire de la régression à des niveaux d'élaboration très primitifs, dans lesquels le corps et l'environnement sont indifférenciés.

## **I.2. Correspondances entre le dispositif clinique groupal et le dispositif instructif-éducatif formel. Le tissu clinique/le tissu institutionnel**

Le groupe des adolescents qui grandiront sous nos yeux deviendra un groupe de pratique clinique suite à la demande de leurs parents et de leur professeure principale. À cette proposition les enfants en passage pubertaire répondent avec une curiosité exploratrice spécifique à l'âge. Cette première réaction bienveillante stimule un moi un désir de retrouver ce temps privilégié.

La demande des parents vise en tout premier lieu les difficultés de communication rencontrées dans la relation avec leurs enfants ainsi que des paramètres de comportement et d'attitudes, perçus comme inappropriés, comme « la timidité excessive », ou au contraire, l'apparente « sauvagerie comportementale ». Autrement dit, il s'agit d'un niveau important d'angoisse et d'incapacité à contenir les changements entraînés par l'âge, mais aussi une tentative de réduire le trop-plein affectif par l'alignement apaisant procustien des sujets pubères à des normes socialement acceptables.

Ainsi, une première forme de fantasme traversant le milieu institutionnel auquel je suis assigné est celui de la mère toute-puissante, qui a les réponses à tout ce que les institutions n'arrivent pas à contenir, dont les vertus intrinsèques permettent de maîtriser l'incertitude. Et, tout comme Jacques André l'observe, la crise adolescente est mal vécue par les parents et les

professeurs, qui ne savent pas se positionner face au défi de toute autorité. « Dans quelle mesure bien des parents ne font-ils pas appel au « psy » précisément pour se débarrasser de l'adresse en direction d'un autre destinataire<sup>9</sup>... » s'interroge à juste raison le psychanalyste.

Il existe néanmoins une nette opposition de la part d'une mère et épouse de prêtre, qui non seulement refuse de signer l'accord permettant le déroulement des séances, mais se situe dans une position angoissée, paranoïde vis-à-vis de la situation, imaginant un supposé danger. Elle pense effectivement que les données recueillies à l'issue de ces séances deviendraient publiques et seraient utilisées à des fins obscures.

Dans cette opposition, transparaît une reprise au niveau symbolique d'un conflit microcommunautaire, un conflit culturel des nouvelles valeurs qui mettent en danger les anciennes. Ceci explique que le clinicien devient une autorité concurrente de celle du prêtre (quel besoin a-t-on d'un psychologue alors qu'il existe un prêtre ?). La psychologue est intégrée dans cette logique sociale qui marque les réalités sociales étudiées.

### **I.3 Limites et avantages de la prise en charge thérapeutique par la médiation. Quand et comment le choix des médiations est-il recommandé en tant que partie de l'intervention clinique ?**

Françoise Dolto fait référence de façon métaphorique à la sensibilité pubère, par l'usage de la comparaison avec : « l'image des homards et des langoustes qui perdent leur coquille : ils se cachent sous les rochers à ce moment-là, le temps de sécréter leur nouvelle coquille pour acquérir des défenses. Mais si, pendant qu'ils sont vulnérables, ils reçoivent des coups, ils sont blessés pour toujours, leur carapace recouvrira les cicatrices et ne les effacera pas<sup>10</sup> ». Car, l'enfant en phase pubertaire se trouve face à face à une demande biologique de maturation qui fait pression sur sa prématurité psychosexuelle. Et il doit chercher une solution pour s'organiser. Et, remarque R. Roussillon, « en particulier il empruntera aux modes d'expression corporelle leur langage<sup>11</sup> ». Freud, quant à lui, il observait que : « avec le commencement de la puberté apparaissent des transformations qui amèneront la vie sexuelle infantile à sa forme

---

<sup>9</sup> Jacques André, *L'heure de la psychanalyse* in : *La psychanalyse de l'adolescent existe-t-elle ?*, dir. Jacques André et Catherine Chabert, Paris : Puf, 2010, p. 18

<sup>10</sup> Dolto, F. (1988), *La cause des adolescents*, Paris : Éditions Robert Laffont, 2003, p. 16

<sup>11</sup> Roussillon René, *Survivre au sexuel ?* in : *La psychanalyse de l'adolescent existe-t-elle ?*, dir. Jacques André et Catherine Chabert, Paris : Puf, 2010, p. 181

définitive et normale. La pulsion sexuelle était jusqu'ici essentiellement auto-érotique ; elle va maintenant découvrir l'objet sexuel. Elle provenait de pulsions partielles et de zones érogènes qui, indépendamment les unes des autres, recherchaient comme unique but de la sexualité un certain plaisir. Maintenant un but sexuel nouveau est donné, à la réalisation duquel toutes les pulsions partielles coopèrent, tandis que les zones érogènes se subordonnent au primat de la zone génitale. (...) Le caractère normal de la vie sexuelle est assuré par la conjonction, vers l'objet et le but sexuels, de deux courants : celui de la tendresse et celui de la sensualité. Il se produit quelque chose de comparable au percement d'un tunnel entrepris par les deux côtés<sup>12</sup>».

C'est pourquoi l'image du corps est tellement importante chez l'adolescent. Mais celle-ci concerne le corps vécu et non pas la projection spatiale d'un schéma corporel anatomique. Et, tout comme Gisela Pancow l'observait, la lecture clinique en tant que bonne santé psychique tiendra compte de deux fonctions : l'organisation spatiale et la reconnaissance du lien entre la partie et le tout<sup>13</sup>.

Paul Schilder, un psychiatre et psychanalyste autrichien est le créateur de la notion d'image du corps. L'auteur combine d'une manière tout à fait originale la phénoménologie de Husserl, la Gestaltpsychologie et la psychanalyse de Freud. Il considère que l'image du corps joue un rôle fondamental dans la relation de l'homme à lui-même, à ses semblables humains et au monde autour de lui. Cette image corporelle s'appuie sur un support physiologique, sur une structure libidinale et sur une signification sociale. La réalité biologique s'articule ainsi avec la réalité érogène et fantasmatique.<sup>14</sup> Le groupe permet ainsi l'accès à la signification sociale liée à l'image du corps.

La fragilité du sujet qui traverse la puberté rappelle celle du bébé dans ses premiers mois de vie. La puberté est ainsi considérée comme une émergence de l'adolescence.

« Les transformations psychiques de la puberté se dégagèrent progressivement au sein de l'ensemble des processus d'adolescence se situant en leur centre. Elles créent l'événement faiseur d'histoires adolescentes à partir de la puberté advenue. Le mot puberté est au corps ce que le pubertaire est à la psyché<sup>15</sup> ».

Les changements biologiques surgissent avec la force d'un volcan en prenant par surprise le protagoniste d'un tel spectacle. Surtout que ce dernier ne peut ni arrêter ni intervenir sur ce qui se passe. Il n'a pas demandé de vivre ces états et ne peut décider de s'y substituer. Il ne peut

---

<sup>12</sup> Freud S. (1905), *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris : Gallimard, 1962, p. 110-112

<sup>13</sup> Pankaw Gisela (1981), *L'être-là du schizophrène*, Paris : Aubier Montaigne, 1987

<sup>14</sup> Schilder Paul, (1950), *L'image du corps*, Paris : Éditions Gallimard, 1968

<sup>15</sup> Gutton Ph., (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF, 2013, p.8

pas les éviter, ce qui stimule l'anxiété et la confusion. Tout ce que le sujet pensait savoir sur soi-même est pris dans les rouages de la transformation. Du point de vue biologique, il est ni enfant, ni adulte. La puberté apporte non seulement la question de l'identité personnelle, mais suppose même une sorte de mort symbolique... la mort symbolique de l'enfance. Le trouble de cette transition semble correspondre à la tentative de trouver une réponse à la question suivante :

« Comment changer tout en restant le même ? (...) Pouvoir se reconnaître soi-même impose une comparaison mettant en balance ce qui procède de la ressemblance et ce qui témoigne d'une dissemblance : entre la quête des indices supports d'identification et le besoin de marques pour la différenciation, le processus pubertaire fait tanguer l'adolescent<sup>16</sup> ».

Le corps et la psyché pubertaires forment la scène où se déroulent des changements profonds qui devancent parfois la capacité de les contenir et d'y faire face en les façonnant, surtout sous une forme verbale. Les mots qui expriment ce débordement d'émotions se refusent le plus souvent à eux-mêmes. « Le processus d'adolescence constitue un véritable attentat au sentiment d'identité ! Comment changer sans que soit altéré à l'excès le sentiment d'ipséité ?<sup>17</sup> ».

Les points de repère et de stabilité sont recherchés par l'adolescent avec désespoir, car l'intrusion des changements pubertaires est souvent vécue comme une forme d'abus alors que seul l'élément familial peut apporter l'image d'une terre salvatrice dans le contexte de ce naufrage vers l'inconnu. Le combat pour retrouver la paix des identifications familiales ainsi que la nécessité de se séparer et de s'individualiser est d'autant plus intense que l'adolescent pubère ne peut choisir d'éviter ces changements.

« Ainsi l'irruption de la puberté, autant par les transformations qu'elle impose que par le flot des émotions qu'elle provoque, fait violence à l'enfant, violence à son corps, et seul un mouvement de sollicitude minimum, une capacité à se soucier de soi, peut protéger ce jeune pubère d'un besoin parfois frénétique d'évacuer ce malaise, de le projeter sur l'extérieur avec le risque d'être emporté par la violence du mouvement. L'adolescent ne pourra se protéger que s'il parvient un tant soit peu à se soucier de lui-même ! La question du soin est au cœur de l'adolescence !<sup>18</sup> ».

Et si, à cette violence perçue, s'ajoutaient les coups portés par les adultes incapables de gérer leur propre reflet dans le pubertaire ? Le paysage intérieur de l'adulte en devenir sera alors marqué par ces coups, les traces ne pouvant être dissimulées derrière la carapace identitaire.

---

<sup>16</sup> Catheline N., Marcelli D., (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Érès, 2014, p.8

<sup>17</sup> *Idem*

<sup>18</sup> Catheline N., Marcelli D., (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Érès, 2014, p.8

D'autre part, en termes de médiation thérapeutique, Anne Brun a noté qu'en général on les propose : « à des patients psychotiques ou présentant des pathologies narcissiques identitaires<sup>19</sup> ». Or n'arrive-t-il pas que le processus pubertaire soit accompagné le plus souvent par l'incapacité de symbolisation secondaire à travers les mots ? Tout comme si on n'arrivait pas à trouver les mots qui expriment les émotions et les sensations corporelles les plus saillantes. Quelles sont les raisons menant à tout cela ? Tout d'abord ce qui marque la rupture de l'enfance : « c'est la possibilité de dissocier la vie imaginaire et la réalité, le rêve et les relations réelles<sup>20</sup> ».

En utilisant le mot « possibilité », la psychanalyste indique aussi le risque correspondant, à savoir : celui des pathologies graves de l'adolescence, entraînées par l'incapacité à obtenir la distinction évoquée. Faisant écho aux considérations de Freud sur la puberté et sur le « Développement de la libido et organisation sexuelle », Ph. Gutton est d'avis que : « La production d'un transfert objectal à la puberté suppose le développement suffisamment bon de deux processus bien contradictoires : l'un blesse l'équilibre narcissique de l'enfance, l'autre en assure une re/construction nouvelle<sup>21</sup> ».

Si pour l'enfant Œdipe ne pouvait être mené à son accomplissement de manière efficace, par cause de manque de maturité biologique, la puberté, elle, remet en exergue le paysage de l'inceste, incitant à la recherche d'une solution qui supposerait le détachement de ses parents, et le report de la libido sur un autre objet, situé en dehors de la famille. Par conséquent, compte tenu de ces données biologiques, comment pourrait-on réduire l'intensité de la violence d'une telle tempête ? Que pourrait-on faire pour que « le travail élaboratif » (pour utiliser une formule appartenant à Ph. Gutton) soit plus lisse possible et éventuellement non-retardé ?<sup>22</sup> Car ce retard indique la fixation à un stade préalable ainsi qu'un cumul d'angoisses, dans la logique de « vouloir rester un enfant ».

On le voit très bien lorsqu'on se penche sur les textes et la biographie de Creangă qui fait l'objet de la deuxième partie du présent travail. L'auteur a choisi, d'une certaine manière, de rester un enfant, afin de pouvoir tolérer les difficultés de la vie. Dans quelle mesure « la déssexualisation et les représentations incestueuses » souvent suivies par le choix d'un objet différent, pourraient se faire d'une manière plus délicate<sup>23</sup> ? Les activités supposant la sublimation pourraient-elles rendre ce changement possible ?

---

<sup>19</sup> Brun Anne, *Les médiations thérapeutiques*. Toulouse, 2011 : Érès, p.9

<sup>20</sup> Dolto, F. (1988), *La cause des adolescents*, Paris : Éditions Robert Laffont, 2003, p.22

<sup>21</sup> Gutton Ph. (1991), *Le pubertaire*, Paris : PUF, 2013, p.10

<sup>22</sup> *Ibid.*, p.11

<sup>23</sup> Gutton Ph. (1991), *Le pubertaire*, Paris : PUF, 2013, p.11

Nicole Catheline et Daniel Marcelli suggèrent qu'il est possible que le soin thérapeutique — par le biais des médiations — permette une transition différente vers cet espace de l'adolescence, une transition qui n'est pas marquée du sceau de la douleur dans Vallée des Pleurs (la Vallée des Pleurs est un espace métaphorique de la mort, présente dans le conte folklorique roumain intitulé « Une jeunesse sans vieillissement et la vie éternelle », conte populaire recueilli par Petre Ispirescu)<sup>24</sup>.

Dans cette histoire, le protagoniste pleut dans le ventre de sa mère et refuse de venir au monde, bien que sa naissance s'approche, jusqu'à ce que son père, l'Empereur, lui promette jeunesse et vie éternelle. À l'âge de quinze ans, le garçon demanda à son père son dû, mais apprit que la promesse de son père, faite à sa naissance, n'était qu'une duperie lancée afin de calmer le bébé. La nostalgie de la terre promise sous-tend la décision du héros de partir à sa recherche.

Après un voyage initiatique (un vrai rite de passage) et lors duquel il rencontra des dangers qu'il réussira finalement à surmonter, le héros réussit à atteindre la terre de la jeunesse et de la vie éternelles et épouse une fée qui le prévient que malgré la liberté dont il bénéficie, cet espace comporte une interdiction, à savoir : celle de ne pas passer dans la Vallée des Pleurs. Mais, lors d'une journée de chasse, le jeune y passa par hasard et ressentit un sentiment profond, de manque, pour ses parents.

La mise en garde de la fée, précisant que ses parents étaient morts depuis longtemps, est restée vaine, et il décide de rentrer chez lui. Lorsqu'il arrive au palais de son père, le Prince Charmant s'aperçut que les fées avaient raison. Le palais était en ruines depuis longtemps, ses parents ne vivaient plus. Lui-même se mit à vieillir rapidement et en ouvrant une vieille malle, il découvrit sa propre mort, qui l'attendait depuis longtemps. Le conte de fées se termine par la mort du personnage principal. Tourbons-nous vers la définition que les deux auteurs, Nicole Catheline et Daniel Marcelli, donnent au concept de médiation.

« La médiation, enfin, campe au milieu..., comme l'indique l'étymologie *médius*. La médiation est un processus qui toujours s'interpose entre l'un et l'autre, entre ici et là, qui donne du jeu, de l'entre je(u), pour reprendre l'expression de R. Roussillon. La médiation n'est pas un état constitué, une fin. C'est un moyen, un temps ou un lieu de passage, de transit, zone d'entre-deux qu'on peut aussi dire « antre-d'eux », zone obscure, indéterminée, aux limites floues, amiboïdes, antre ténébreux d'où pourrait secondairement émerger un corps constitué, bien limité, aux contours précis. La médiation est difficile à saisir, car à l'instant de sa saisie elle

---

<sup>24</sup> Ispirescu Petre (1872), *Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte*, București: Vellant, 2012

disparaît, se collapse sur elle-même. Elle n'a pas de forme propre, d'où la difficulté à la définir, à l'objectiver<sup>25</sup> ».

Il découle de cette problématisation que la médiation permet que l'ensemble des changements biopsychologiques impliqués par la puberté se produit sans la violence propre aux confrontations et aux ruptures directes, mais plutôt par une transition lente. Mais avant tout il faudra observer le paysage intérieur — qui pourrait devenir le point d'externalisation des conflits propres à cet âge.

On ne peut parler de « travail élaboratif » de l'adolescence en absence de références préliminaires à la pulsion et aux stimuli pulsionnels. Ce à quoi s'ajoute la définition de l'instinct sur laquelle que je discuterai plus loin lorsque je présenterai une proposition d'auteurs comme Nicole Catheline et Daniel Marcelli sur son origine. Ph. Gutton a dressé une fine distinction entre les références freudiennes à « l'inhibition de but de pulsion », la modalité, par laquelle A. Green opère une distinction intéressante entre les pulsions libidinales, celles d'autoconservation et celles à but inhibé ou de nature sublimée (qui en découlent), distinction qui éclaire le paysage de la puberté<sup>26</sup>.

La puberté appelle d'une part à une forme d'inhibition pulsionnelle, dans le sens d'un maintien de l'objet simultanément à sa déssexualisation, c'est-à-dire un renoncement à la mise en œuvre des désirs incestueux. En même temps, et paradoxalement, il est nécessaire que l'adolescent pubère ne freine pas son développement pulsionnel, mais puisse trouver les moyens à travers lesquels les objets et les fins entrent en relation de permutation et de substitution<sup>27</sup>. Par conséquent, la puberté présuppose une remise en cause de l'archaïque et de l'infantile. La question centrale à cet âge est celle liée à la différence « sexualité infantile/sexualité infantile qui est organisatrice<sup>28</sup> ».

Mais revenons à la médiation pour constater dans quelle mesure celle-ci peut alléger une partie du poids entraîné par le processus pubertaire – processus qui paraît comme presque sans issue au moment de son déroulement. La médiation permet l'émergence spontanée de la sublimation chez les sujets pubères ayant des habilités créatives, alors que le processus clinique encourage et renforce cette solution de déplacement (solution que les artistes en général et les écrivains en particulier (car la deuxième partie du document est consacrée à l'œuvre de l'écrivain Ion Creangă) adoptent tout naturellement et de manière intuitive.

---

<sup>25</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Érès, 2014, p. 10, 11

<sup>26</sup> Gutton Ph. (1991), *Le pubertaire*, Paris : PUF, 2013, p. 12

<sup>27</sup> Gutton Ph. (1991), *Le pubertaire*, Paris : PUF, 2013, p. 11

<sup>28</sup> Roussillon René, *Survivre au sexuel ?* in : *La psychanalyse de l'adolescent existe-t-elle ?*, dir. Jacques André et Catherine Chabert, Paris : Puf, 2010, p. 181

La médiation suppose « l'intervention d'un tiers, médiateur, en position supposée neutre, non hiérarchique. Médiation vient du latin *medius*, « qui est au milieu », lui-même descendant d'un thème indo-européen *medhyo*. *Medius* a aussi donné *mediare*, *mediates*, « couper par le milieu », « être au milieu », d'où le latin impérial *mediator*. Médiation, médiatiser, immédiat, intermédiaire sont tous construits sur la même racine. On peut d'emblée signaler que le « milieu » est à la fois ce qui différencie et ce qui réunit : « le milieu » sépare les deux extrémités, mais c'est aussi par le milieu qu'elles se trouvent réunies<sup>29</sup> ».

En d'autres termes, la médiation qui peut également être associée à un remède comporte la racine « med » — la particule « med » qui est attestée « d'un bout à l'autre du domaine linguistique indo-européen a le sens de « remettre de l'ordre dans le désordre des choses<sup>30</sup> ».

La médiation joue ainsi le rôle d'un médicament du fait qu'elle diminue le conflit, comme un véritable tampon, alors que l'expression par association verbale permet un développement orageux. La médiation fournit une forme d'équilibre entre les extrêmes. Elle permet effectivement la réunification et la différenciation. « Cette tierceité » assurée par la médiation est doublée et même triplée par la présence du clinicien et du groupe.

« Et quand cet espace tiers est convoqué, rapidement se trouve invoquée, dans la continuité de la pensée, la fonction transitive, transitionnelle de cet espace : une fonction qui permet d'aller de l'un à l'autre, un rôle paradoxal capable tout à la fois de réunir et de différencier, un espace aux fonctions ambiguës, « entre-deux<sup>31</sup> ».

Toute référence à la transitionnalité est tributaire de l'œuvre de D. W. Winnicott ainsi qu'à la façon qu'utilise l'analyste pour conceptualiser l'objet et l'espace transitionnel. Le texte dans lequel Winnicott fait pour la première référence à l'objet transitionnel a été lu le 30 mai 1951 devant la British Psychoanalytic Society. Repris ultérieurement dans l'ouvrage « De la pédiatrie à la psychanalyse », ce même texte sera réintégré dans l'avant-propos de l'œuvre publiée toute de suite après sa mort, sous le nom *Playing and reality* (Jeu et réalité), 1971, traduit en français en 1975, sous le nom de « Jeu et réalité. L'espace potentiel<sup>32</sup> ».

Comme il ressort du texte de Winnicott, l'objet transitionnel est un objet qui est et qui n'est pas Moi à la fois, dans le sens qu'il se distingue du soi : « first not-me possession » [La possession non-moi d'abord]. L'objet transitionnel est défini à la fois par ce qu'il représente

---

<sup>29</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Érès, 2014, p. 22

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 23

<sup>31</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Érès, 2014, p. 25

<sup>32</sup> Winnicott D.W. (1971), première trad. fr. 1975, *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, 2014

(définition négative), ainsi que par « la zone d'expériences qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet<sup>33</sup> ».

Selon l'analyste, la réalité externe et la réalité interne sont en quelque sorte délimitées par une aire intermédiaire : « une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure<sup>34</sup> ».

Mais pour éviter toute confusion sur des contingences possibles avec les textes kleinien, Winnicott distingue l'objet transitionnel de l'objet interne : « l'objet transitionnel n'est pas un objet interne (concept mental), c'est une possession. Cependant, pour le nourrisson, ce n'est pas non plus un objet externe<sup>35</sup> ».

L'objet transitionnel rend également compte de la capacité maternelle d'être « non-intrusive » et de respecter l'espace de l'enfant. Une mère « suffisamment bonne » n'interviendra pas dans la relation de l'enfant avec sa petite couverture sale, petite couverture qui offre une aire de repos, du calme et qui le protège contre les angoisses dépressives. Mais qu'entend-on par une mère « suffisamment bonne »?

Par ce concept, Winnicott fait référence à la capacité de la mère de passer d'un état où elle se pliait entièrement aux besoins de son enfant, lors des premiers mois de vie de ce dernier, à une recontextualisation de la distanciation/proximité entre elle et l'enfant au fur et à mesure que le temps passe. Ainsi, l'espace entre elle et l'enfant sera de plus en plus aéré. Ce faisant, elle pourra se préoccuper de ses propres besoins sans continuer à répondre avec la même sollicitude aux demandes de son enfant. Finalement, elle permettra à ce dernier d'apprendre à tolérer la frustration due à ses propres carences.

De façon complémentaire, la capacité de l'enfant à faire face aux carences de la relation avec une mère « suffisamment bonne » dépend de l'illusion créative. Il peut créer au niveau imaginaire la mère qui disparaît, si la mère, à son tour, peut tolérer la souffrance issue de la frustration de son enfant.

« Le petit enfant peut employer un objet transitionnel quand l'objet interne est vivant, réel et suffisamment bon (pas trop persécuteur)<sup>36</sup> ».

---

<sup>33</sup> Winnicott D.W. (1971), première trad. fr. 1975, *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, 2014, p. 29

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 30

<sup>35</sup> Winnicott D.W., *Op.cit.*, p. 41

<sup>36</sup> *Idem*

Les qualités de l'objet interne dépendent des qualités de l'objet extérieur et en particulier celui de « aliveness ». Les carences de l'objet externe peuvent créer une faille prématurée. Il existe un lien étroit entre cette zone transitionnelle et la capacité de l'enfant à jouer<sup>37</sup>.

La capacité de jouer, la créativité et le *vrai-self* ont leur origine dans cet espace transitionnel.

La créativité permet la reconnaissance de son *vrai-self*. Mais le jeu auquel Winnicott fait référence est celui qui, selon le psychanalyste, ne fait pas l'objet d'une contingence masturbatoire, ni même de la sublimation des pulsions, même si parfois le jeu de l'enfant semble passionnant, ceci n'est pas la preuve de l'existence des instincts : « Jouer ne relève donc pas d'une satisfaction pulsionnelle, mais au contraire « d'une expérience de relation aux objets », qui apporte au sujet un double sentiment, d'existence de l'objet et d'existence du soi (du vrai-self) sans que l'une vienne mettre en cause l'autre et réciproquement<sup>38</sup> ».

De la sorte il existe une corrélation entre l'existence de l'objet et l'existence du *vrai-self* et en particulier entre la capacité de l'enfant à jouer et la création de l'objet qui est imaginé et de ce fait découvert. La créativité révèle et rend possible la reconnaissance du vrai self, qui à son tour permet une expression créative spontanée, ceci étant valable dans le cadre d'un développement harmonieux et normal.

Cette description est propre à l'univers de l'enfance. Le jeu adolescentin, bien que semblable au jeu de l'enfant, est tout de même différent, en ce qu'il est menacé par l'intrusion des transformations biologiques comportant une charge pulsionnelle, une tension, dont ce même jeu peut favoriser le soulagement. Nicole Catheline et Daniel Marcelli mettent les découvertes de Winnicott en lien étroit avec des aspects de sa vie, à partir de la biographie réalisée par F. R. Rodman, *Winnicott, sa vie, son œuvre* (2008)<sup>39</sup>.

L'absence de références à la sexualité infantile, présente dans la description du jeu ou de l'objet transitionnel, serait tributaire du contexte féminin dans lequel le psychanalyste a été élevé ainsi qu'au respect de la sexualité maternelle, alors que l'objet transitionnel serait lui aussi tributaire de cet essai de concilier l'enfance à l'âge adulte et se reflétera dans la position que prendra le psychanalyste dans le conflit entre les freudiens et les kleinien.

Les représentants de l'École Lyonnaise, René Kaës, René Roussillon et Bernard Chouvier sont ceux qui se sont efforcés de poursuivre l'étude de cet espace transitionnel, théorisé par

---

<sup>37</sup> Winnicott D.W., Op.cit., p. 41

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 32

<sup>39</sup> Rodman F.R, *Winnicott, sa vie, son œuvre*, Toulouse : Érès, 2008

l'œuvre originale de Winnicott, même si le terme de transitionnel a été utilisé pour la première fois par Fairbairn<sup>40</sup>.

Ceci étant, l'accent est déplacé différemment par les auteurs mentionnés ci-dessus, soit vers l'objet transitionnel ou l'objet médiateur, soit vers le processus de médiation. René Kaës propose une alternative à la conception winnicottienne. Sous sa plume, est mise en exergue l'idée de conflit (l'auteur estime qu'il n'y a pas de médiation sans conflit). Car le fait de médier ne peut ignorer le besoin de reconstituer une continuité mise en danger par la polarisation et l'existence des extrêmes. La médiation et l'objet médiateur ne font que remplacer quelque chose d'autre, selon sa conception (un autre objet, un autre temps, un autre espace).

La médiation « s'impose là où se manifestent la nécessité et la possibilité d'établir une continuité entre des éléments maintenus séparés<sup>41</sup> ».

Bernard Chouvier, quant à sa vision, il part de la prémisse que « la question de la médiation demande à être abordée dans sa globalité, avant de se centrer sur telle ou telle médiation particulière ». Il semble estimer plus importante la signification symbolique de l'objet de médiation que le processus de médiation en soi<sup>42</sup>. Au contraire de René Kaës et Bernard Chouvier, René Roussillon s'arrête sur le processus de médiation et ses dimensions transitionnelles dans son travail *Le jeu et l'entre-je(u)*<sup>43</sup>.

Le psychanalyste se penche sur les pathologies « narcissiques identitaires » et estime qu'une attention particulière devrait être portée à l'aménagement du cadre, de telle sorte que ceci permette le déploiement de cette aire transitionnelle, à travers laquelle le sujet serait en mesure de se réapproprier le vrai-self, comme suite à la créativité de sa vie fantasmatique et imaginaire.

R. Roussillon semble vouloir articuler harmonieusement la théorie classique de Freud, concernant la place accordée au principe de plaisir et de réalité, à la pulsion et au rôle de la sexualité dans le développement de la vie psychique, au conflit ainsi qu'à ses valences structurantes, avec les théories modernes sur la manière par laquelle est née la singularité de chaque être humain, à savoir : la manière d'arriver à une telle personnalité psychique.

Je partage le point de vue roussillien, beaucoup plus proche de celui de Winnicott sans omettre de prendre en compte l'analyse des éléments conflictuels, le refoulement, le transfert

---

<sup>40</sup> *Les processus psychiques de la médiation* est le titre de l'ouvrage collectif paru sous les auspices de Bernard Chouvier en 2002, Paris : Dunod, nouvelle présentation 2012

<sup>41</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Érès, 2014, p. 44

<sup>42</sup> Chouvier B. (2002), *Les fonctions médiatrices de l'objet in : Les processus psychiques de la médiation*, dir. B. Chouvier, Paris : Dunod, 2012, p. 29-59

<sup>43</sup> Roussillon R., *Le jeu et l'entre-je(u)*, Paris : Puf, coll. « Le fils rouge », 2008

et le contre-transfert dans notre pratique clinique. Roussillon est également d'avis « qu'on ne peut plus penser la pulsion et son devenir psychique sans prendre aussi en compte la manière dont elle est reçue, accueillie ou rejetée par l'objet qu'elle vise<sup>44</sup> ». Il ajoute : « on ne peut plus penser la pulsion comme simple impérative de décharge sans prendre aussi en considération le message subjectif qu'elle porte et transmet<sup>45</sup> ». Dans ce sens, le message porté par la pulsion « implique que le sens n'est pas d'emblée donné et pas indépendamment de la réponse de l'objet autre-sujet, mais qu'il se construit aussi en fonction de la manière dont l'objet accueille et, par sa réponse, permet que se déploient les potentialités latentes du message initial<sup>46</sup> ».

Roussillon non seulement remet en cause l'essence même de la perspective classique sur la pulsion, mais sa description de la pulsion se rapproche plutôt de ce que l'on entend par instinct. La présence de l'instinct indique à son tour un rapport avec l'objet, dans le sens où là où l'instinct existe, il n'y a pas de jeu possible, l'objet étant perçu comme une présence destinée à satisfaire ledit instinct. Par l'entre-jeu il se réfère à la partie qui assure le contact entre l'un et l'autre, cette partie qui alors même qu'elle représente le soi, ne l'est pas encore totalement.

Comment est perçu le syntagme « en contact avec », cet espace intermédiaire et comment peut-on le créer ? Quelles en sont les limites, les frontières ? Que suppose la pathologie ? Comment se comportent ces limites lorsqu'il s'agit de pathologies ? L'analyse en soi ne serait-elle pas tournée de telle manière qu'elle puisse aider l'analyste aussi bien que l'analysé à se rencontrer dans ce qu'ils ont de plus vivant et de plus authentique, de se laisser toucher dans leur essence même ? Nous sommes plus proche ainsi du sens que Roussillon donne en affirmant que plutôt que d'analyser les conflits et ses enjeux, de fournir des interprétations stériles pour nourrir de tels mécanismes de défense, beaucoup trop sophistiqués, d'éviter le contact réel, l'interprétation pourrait être dirigée davantage vers « la création ou le rétablissement d'un espace de jeu<sup>47</sup> ».

Les observations de René Roussillon rappellent l'accordage affectif de l'œuvre de D. Stern<sup>48</sup>. Par accordage affectif, ce dernier entend un jeu de type échange, tout comme un effet miroir des gestes et émotions qui ont lieu entre l'analyste et le patient. Par conséquent, la manière dont se construit l'interaction entre l'analyste et le patient devient particulièrement importante, manière dont l'un se fait sentir dans l'univers de l'autre. Il y a là une différenciation significative par rapport à l'approche classique, qui valorise plutôt l'absence et le mode à travers

---

<sup>44</sup> Roussillon R., *Le jeu et l'entre-je(u)*, Paris : Puf, coll. « Le fils rouge », 2008, p. 4

<sup>45</sup> *Idem*

<sup>46</sup> *Ibid.*, p.9

<sup>47</sup> Roussillon R., *Le jeu et l'entre-je(u)*, Paris : Puf, coll. « Le fils rouge », 2008, p. 53

<sup>48</sup> Stern D. (1985), *Le monde interpersonnel du nourrisson* (trad. fr.), Paris : Puf, 2015

lequel émergent les prises de conscience (dévoilant le paysage intrapsychique) par la forme d'associations verbales. La différence réside dans le fait que « au centre d'une psychanalyse centrée sur l'intersubjectivité et le travail de symbolisation, au centre d'une psychanalyse centrée sur la question de l'appropriation subjective » se trouve la capacité d'être présent<sup>49</sup>. Dans un tel contexte se produit un investissement simultané de l'objet avec soi-même, spécifique au processus primaire : « l'investissement de l'objet se superpose à l'investissement de soi-même, sans antagonisme, pour autant que l'investissement de l'objet vienne refléter au sujet ses propres états<sup>50</sup> ». Comme Nicole Catheline et Daniel Marcelli le remarquent, il s'agirait du fait que : « le narcissisme primaire s'élabore dans une aire non-conflictuelle<sup>51</sup> ».

Par déduction, en cas de pathologies d'identité narcissique, il serait souhaitable de travailler avec cette zone transitionnelle et avec des médiations, ce qui implique la mise en exergue de la manière par laquelle la pulsion rencontre l'objet. À partir de ces prémisses, le médium malléable est également conceptualisé.

Comme le notent les auteurs cités, reprenant les considérations de R. Roussillon, c'est un acte de grand courage que de discuter de l'émergence de la psyché d'une zone non-conflictuelle, parce que ceci remet en cause à la fois une grande partie de la théorie psychanalytique, l'œuvre de Mélanie Klein pratiquement tout entière, ainsi qu'une partie considérable de la théorie freudienne. Car la théorie psychanalytique semble se cristalliser autour du conflit. Citons comme exemple pertinent le conflit issu de la confrontation de l'être humain lors des stades de son évolution, avec le renoncement au familier afin de s'ouvrir au nouveau/à l'inconnu. En conclusion, Nicole Catheline et Daniel Marcelli Catheline estiment que « l'objet et l'aire transitionnels interrogent les idées suivantes :

1. l'existence d'une zone non conflictuelle où la question de l'appartenance respective entre soi et l'autre ne se pose pas ;
2. une zone où la nature de la pulsion dépend de la réponse de l'objet, d'où un questionnement sur le concept de pulsion ;
3. une zone où, bien que située entre soi et l'autre, la sexualité ne semble pas prééminente<sup>52</sup> ».

Il s'ensuit que l'objet transitionnel et l'aire transitionnelle font tous deux référence à une zone de développement en dehors du conflit alors que les auteurs cités plus haut se demandent

---

<sup>49</sup> Roussillon R., *Le jeu et l'entre-je(u)*, Paris : Puf, coll. « Le fils rouge », 2008, p. 34

<sup>50</sup> Roussillon R., Op. cit, p. 126

<sup>51</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Érès, 2014, p. 48

<sup>52</sup> Catheline N., Marcelli D., Op. cit., p. 48, 49

comment pourrait-on étudier, expliquer ou même favoriser l'émergence d'une telle aire transitionnelle en contingence avec une théorie psychanalytique qui se cristallise autour du conflit. « Est-il pensable, *demandent-ils*, de se dégager de l'idée de conflit lorsqu'on aborde la question du psychisme et de son développement ?<sup>53</sup> ».

Nicole Catheline et Daniel Marcelli pensent que, ce faisant, Roussillon R. met en discussion les différences entre l'investissement narcissique et l'investissement objectal. À l'adolescence, le conflit narcissique-objectal est exacerbé et offre en quelque sorte un aperçu sur la cause des états pathologiques ainsi que des raisons pour lesquelles cet âge semble remettre en question la créativité, laissant la place à l'autodestruction et à l'autosabotage.

C'est la raison pour laquelle les interventions réussies pour cette période visent à rétablir la créativité et l'accès à la vie imaginaire et fantasmatique, c'est-à-dire à ouvrir la voie à la pensée avant toute décharge de comportements socialement indésirables, et qui prouvent les carences du principe de la réalité. Ce qui se superpose semble être beaucoup plus bénéfique que ce qui s'y oppose, selon le travail de R. Roussillon. En continuant avec les considérations du psychanalyste N. Catheline et le psychanalyste Daniel Marcelli, on remarque que l'interprétation et l'analyse sont parfois faites prématurément, alors qu'en réalité, il serait plus approprié de tolérer une zone de confusion et d'indistinction. « Il est préférable que le regard se pose non pas initialement sur les deux protagonistes, la mère et le bébé, angle de vision cherchant à distinguer d'où « ça vient », ce qui est premier, mais sur l'espace de superposition où l'indistinction entre soi et l'autre conditionne la possible transformation, l'un se reflétant dans l'autre et réciproquement<sup>54</sup> ».

#### **I.4. Des controverses au sujet de l'absence du conflit de la douce aire transitionnelle. La médiation, réalise-t-elle une transition non-ressemblante à celle de la Vallée des Pleurs ? Peut-on parler de la vie en rose de l'espace transitionnel ?**

Lorsqu'il fait référence à l'objet et à l'aire transitionnelle, Winnicott exclut toute référence au conflit, même si dans l'œuvre de Freud il n'y a pas d'état qui ne soit interprété comme un résultat de l'ambivalence, de la contradiction. Pour sa part, M. Klein<sup>55</sup> porte ce point de vue à l'extrême, estimant que la vie psychique trouve ses origines dans le conflit. Les débuts

---

<sup>53</sup> Catheline N., Marcelli D., Op.cit., p. 55

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 58

<sup>55</sup> Klein M. (1957), *Envie et gratitude* (trad.fr.) in : *Envie et gratitude et Autres essais*, Paris : Gallimard, 1984

de la psychanalyse s'inscrivent sous les auspices freudiens concernant le conflit, ce dernier résultant des résistances liées aux représentations irréconciliables générant des souffrances profondes. Ainsi naissent les mécanismes de défense tels que le refoulement ou la transformation dans le contraire, en tant qu'épreuve qui réduit l'intensité des souffrances (des angoisses) générées par l'antagonisme<sup>56</sup>.

Nicole Catheline et Daniel Marcelli passent en revue les types de conflits, aussi bien dans la perspective de la première topique freudienne, que de la seconde. Ils concluent que le développement de l'enfant d'un stade à un autre est expliqué par le père de la psychanalyse en termes de conflit et de pathologie. De plus, les postulats freudiens sont repris par d'autres générations de psychanalystes fidèles à la conceptualisation métapsychologique de l'initiateur de cette conception de la scène psychique humaine. « Le conflit est décidément partie prenante du fonctionnement psychique, omniprésent dans tous les écrits psychanalytiques au point de se demander s'il n'y a pas un effet de consubstantialité entre psychisme et conflit !<sup>57</sup> ».

Au cœur de la scène conflictuelle freudienne se trouve le complexe d'Œdipe. Paul Laurent Assoun souligne que : « avec « l'Œdipe », le sexuel et le refoulement, nous disposons du « trinôme » fondateur de la « doctrine psychanalytique » — « contenus principaux » et « fondements de sa théorie<sup>58</sup> ». Le terme complexe fait référence à « l'ensemble ou conglomérat de représentations<sup>59</sup> ». Quel est la définition simplifiée du complexe d'Œdipe : un « lien sentimental au parent de sexe opposé et attitude de rivalité envers le parent de même sexe<sup>60</sup> ».

Dans le prolongement de cette analyse sur la discipline, Nicole Catheline et Daniel Marcelli notent : « on comprend aisément la propension de chaque auteur psychanalyste à planter son propre conflit comme objet pivot de sa théorie<sup>61</sup> ».

Bien entendu, ceci est valable pour D. H. Winnicott lorsqu'il soutient que l'objet et l'aire transitionnelle présuppose l'indistinction entre le corps de la mère et le corps de l'enfant. Dans cette logique, il existe au niveau du processus analytique une tendance à interpréter la conflictualité originaire plutôt comme un obstacle au déroulement normal du processus, quand l'équilibre pourrait être stabilisé ou restauré par la tolérance ou l'acceptation de ce paradoxe. Ceci empêche le déroulement naturel du processus alors que l'équilibre pourrait être établi ou rétabli par la tolérance/l'acceptation du dit paradoxe.

---

<sup>56</sup> Freud S. (1895), *Etudes sur l'hystérie*, Paris : Puf, 1978

<sup>57</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Érès, 2014, p. 50

<sup>58</sup> Assoun P. L. (1997), *Psychanalyse*, Paris : PUF, 2007, p. 217

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 220

<sup>60</sup> Freud S. (1915-1917), *Œuvres complètes, Psychanalyse*, Paris : Puf, T. XIV, 2000, p. 108

<sup>61</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Op. cit.*, p. 52

Autrement dit, parfois le besoin de l'analyste de comprendre et d'interpréter bloque ou met en danger cet espace de passage, espace qui fait naître la créativité. Nicole Catheline et Daniel Marcelli font remarquer la manière dont les concepts winnicottiens se reflètent dans le rôle que Winnicott choisit de jouer sur la scène psychanalytique anglaise :

« Lui qui, entre M. Klein et A. Freud, était le tenant du groupe intermédiaire, celui des indépendants, semble dire qu'à côté d'une psychanalyse du conflit pourrait exister une psychanalyse de la concorde, art de la concordance où l'un pourrait s'accorder à l'autre et réciproquement, ce qui ne serait peut-être pas sans intérêt quand on voit l'incessante série de conflits qui a animé la vie des psychanalystes et des groupes psychanalytiques depuis leurs origines, y compris celle de S. Freud<sup>62</sup> ».

À travers la zone indistincte à laquelle fait référence Winnicott, ou à travers la confusion que l'on ne cherche pas à dissiper, l'objet et l'aire transitionnelle proposent pratiquement d'envisager le développement comme étant en mesure de surgir de la complémentarité et pas forcément de la conflictualité. Mais outre ceci, tout comme le remarquent les auteurs mentionnés : « l'aire transitionnelle de la créativité explique peut-être pourquoi la quête de l'archaïque, de l'originnaire ou du primordial suscite tant de débats conflictuels. Laisser la question de l'origine dans un clair-obscur, ne pas chercher à résoudre ce paradoxe, tout faire même pour ne pas avoir à le penser, ne serait-ce pas une nécessité pour que le fonctionnement psychique s'épanouisse et s'organise<sup>63</sup> ».

Ces mêmes auteurs pensent que R. Kaës fait erreur en pensant que la médiation suppose l'existence d'un conflit entre ce qui est immédiat et ce qui est différent. Ils tendent à être d'accord avec l'opinion de R. Roussillon qui pense que l'investissement narcissique se rajoute à l'investissement objectal. Mais la distance entre les deux ne doit pas être trop élevée, car seulement dans ce cas, l'un des deux peut se faire miroir de l'autre sans avoir besoin d'identifier ce qui appartient à l'un et ce qui appartient à l'autre.

Tolérer ainsi la manière de créer cette zone indistincte chez les patients souffrant de troubles narcissiques identitaires permet le déroulement paisible du processus ouvrant la voie à la créativité. L'interprétation prématurée entraîne à son tour le risque d'une rupture prématurée et d'une séparation prématurée aussi et peut friser une différenciation presque persécutive. La continuité ou le fait de s'abstenir des interprétations prématurées permet un autre genre de changement-passage.

---

<sup>62</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), Op. cit., p. 61

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 68

Le choix des formes de médiation correspond à l'âge biologique des membres du groupe. Comme ils ne sont pas encore détachés de l'enfance, le jeu et les médiations artistiques semblent correspondre au processus de transition, « aux systèmes perceptivo-sensori-moteurs du sujet utilisateur<sup>64</sup> ».

Au terme de cette discussion, on peut donc estimer tout à fait appropriés les soins thérapeutiques à médiations, soins prodigués aux enfants, aux adolescents, ainsi qu'aux patients ou à ceux atteints par des pathologies narcissiques identitaires.

Des questions théoriques et pratiques qui me semblent importantes traversent ce travail. Quel est le rapport entre le principe d'autorité dans l'éducation et le faux-*self* ou l'absence de créativité chez les adolescents ? Dans quelle mesure le soin clinique par la médiation pourrait-il adoucir le processus pubertaire et prévenir l'échec scolaire ? La sublimation peut-elle annuler le symptôme ? Si la réponse à cette question est négative, quel en est le motif ? Quel peut être le rôle du groupe dans ce type de processus surtout que Ion Creangă se produisait et était inscrit dans un groupe littéraire célèbre où étaient présentes des figures nationales comme le poète Mihai Eminescu ? In fine, c'est à ces questions que cette thèse de doctorat tente de répondre.

## **Resumé Chapitre I - Quelques considérations sur les groupes thérapeutiques à médiations**

La première partie de la cette thèse fait référence à la clinique groupale de soin par les médiations artistiques et corporelles du sujet en plein passage pubertaire.

Le premier chapitre de cette première partie explicite le cheminement qui a fait naître l'expérience de cette démarche de recherche (une riche expérience dans le milieu préuniversitaire et universitaire en tant que professeure, suivi d'une réorientation professionnelle). On énonce les différences entre les trois types de dispositif : dispositif de recherche, dispositif clinique et dispositif institutionnel.

Le chapitre récapitule et révise ce qui est déjà connu de la démarche clinique groupale, dans une perspective analytique.

---

<sup>64</sup> Roussillon R., *Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations* in : *Les médiations thérapeutiques*, dir. Anne Brun, Toulouse : Érès, 2011, p. 30

Le recueil du matériel utilisable pour la recherche porte en soi les traces de la spécificité de la situation clinique, avec ses limites spécifiques. La recherche qui se penche sur la pratique clinique groupale comporte des différences par rapport à la recherche consacrée à la pratique individuelle, aussi bien au niveau de la méthode et des outils mobilisés, qu'au niveau de fonctionnement de l'appareil psychique.

La recherche présente est issue d'une clinique groupale diversifiée du point de vue du corpus, des méthodes et des outils utilisés, même si le matériel clinique bénéficie d'une interprétation de nature psychanalytique.

La prise en charge thérapeutique par le biais des médiations comporte des avantages et des limites.

La puberté met en exergue une demande biologique de maturation qui fait pression sur la prématuration psychosexuelle de l'enfant. Les transformations qui amèneront la vie sexuelle infantile à sa forme définitive et normale, l'image du corps chez l'adolescent sont décrites à partir des considérations de S. Freud, R. Roussillon, J. André, F. Dolto, Ph. Gutton, G. Pankow, P. Schilder, N. Catheline et D. Marcelli.

Le corps et la psyché pubertaires forment la scène où se déroulent des changements profonds qui devancent parfois la capacité de les contenir et d'y faire face en les façonnant, surtout sous une forme verbale. Les mots qui expriment ce débordement d'émotions se refusent le plus souvent à eux-mêmes.

Les points de repère et de stabilité sont recherchés par l'adolescent avec désespoir, car l'intrusion des changements pubertaires est souvent vécue comme une forme d'abus alors que seul l'élément familial peut apporter l'image d'une terre salvatrice dans le contexte de ce naufrage vers l'inconnu. Le combat pour retrouver la paix des identifications familiales ainsi que la nécessité de se séparer et de s'individualiser est d'autant plus intense que l'adolescent pubère ne peut choisir d'éviter ces changements.

D'autre part, en termes de médiation thérapeutique, Anne Brun a noté qu'en général on les propose : « à des patients psychotiques ou présentant des pathologies narcissiques identitaires<sup>65</sup> ». Le processus pubertaire est accompagné le plus souvent par l'incapacité de symbolisation secondaire à travers les mots. Tout comme si on n'arrivait pas à trouver les mots qui expriment les émotions et les sensations corporelles les plus saillantes.

---

<sup>65</sup> Brun Anne, *Les médiations thérapeutiques*. Toulouse, 2011 : Érès, p. 9

Nicole Catheline et Daniel Marcelli suggèrent qu'il est possible que le soin thérapeutique — par le biais des médiations — permette une transition différente vers cet espace de l'adolescence.

Il découle de cette problématisation que la médiation permet que l'ensemble des changements biopsychologiques impliqués par la puberté se produit sans la violence propre aux confrontations et aux ruptures directes, mais plutôt par une transition lente. Le chapitre décrit le paysage intérieur — qui pourrait devenir le point d'externalisation des conflits propres à cet âge.

La puberté appelle d'une part à une forme d'inhibition pulsionnelle. Elle présuppose une remise en cause de l'archaïque et de l'infantile.

En ce contexte, la médiation peut être associée à un remède. On explicite l'origine du terme.

Toute référence à la transitionnalité est tributaire de l'œuvre de D. W. Winnicott ainsi qu'à la façon qu'utilise l'analyste pour conceptualiser l'objet et l'espace transitionnel. On récapitule les points de vues winnicottiens. On explicite la formule mère « suffisamment bonne ».

La capacité de l'enfant à faire face aux carences de la relation avec une mère « suffisamment bonne » dépend de l'illusion créative. Il peut créer au niveau imaginaire la mère qui disparaît, si la mère, à son tour, peut tolérer la souffrance issue de la frustration de son enfant.

Les qualités de l'objet interne dépendent des qualités de l'objet extérieur et en particulier celui de « aliveness ». Les carences de l'objet externe peuvent créer une faille prématurée. Il existe un lien étroit entre cette zone transitionnelle et la capacité de l'enfant à jouer<sup>66</sup>.

La capacité de jouer, la créativité et le *vrai-self* ont leur origine dans cet espace transitionnel.

La créativité permet la reconnaissance de son *vrai-self*.

De la sorte, il existe une corrélation entre l'existence de l'objet et l'existence du *vrai-self* et en particulier entre la capacité de l'enfant à jouer et la création de l'objet qui est imaginé et de ce fait découvert. La créativité révèle et rend possible la reconnaissance du *vrai-self*, qui à son tour permet une expression créative spontanée, ceci étant valable dans le cadre d'un développement harmonieux et normal.

---

<sup>66</sup> Winnicott D.W. (1971), première trad. fr. 1975, *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, 2014, p. 41

Les représentants de l'École Lyonnaise, René Kaës, René Roussillon et Bernard Chouvier sont ceux qui se sont efforcés de poursuivre l'étude de cet espace transitionnel, théorisé par l'œuvre originale de Winnicott, même si le terme de transitionnel a été utilisé pour la première fois par Fairbairn<sup>67</sup>.

Ceci étant, l'accent est déplacé différemment par les auteurs mentionnés ci-dessus, soit vers l'objet transitionnel ou l'objet médiateur, soit vers le processus de médiation.

Les observations de René Roussillon rappellent l'accordage affectif de l'œuvre de D. Stern<sup>68</sup>. Par accordage affectif, ce dernier entend un jeu de type échange, tout comme un effet miroir des gestes et émotions qui ont lieu entre l'analyste et le patient.

Par déduction, en cas de pathologies d'identité narcissique, il serait souhaitable de travailler avec cette zone transitionnelle et avec des médiations, ce qui implique la mise en exergue de la manière par laquelle la pulsion rencontre l'objet. À partir de ces prémisses, le médium malléable est également conceptualisé.

Comme le notent N. Catheline et D. Marcelli, reprenant les considérations de R. Roussillon, c'est un acte de grand courage que de discuter de l'émergence de la psyché d'une zone non-conflictuelle, parce que ceci remet en cause à la fois une grande partie de la théorie psychanalytique, l'œuvre de Mélanie Klein pratiquement tout entière, ainsi qu'une partie considérable de la théorie freudienne. Car la théorie psychanalytique semble se cristalliser autour du conflit. Le chapitre passe en revue les controverses en ce qui regarde l'absence du conflit de l'aire transitionnelle.

Les interventions réussies pour les sujets en passage pubertaire visent à rétablir la créativité et l'accès à la vie imaginaire et fantasmatique, c'est-à-dire à ouvrir la voie à la pensée avant toute décharge de comportements socialement indésirables, et qui prouvent les carences du principe de la réalité.

À travers la zone indistincte à laquelle fait référence Winnicott, ou à travers la confusion que l'on ne cherche pas à dissiper, l'objet et l'aire transitionnelle proposent pratiquement d'envisager le développement comme étant en mesure de surgir de la complémentarité et pas forcément de la conflictualité.

Tolérer ainsi la manière de créer cette zone indistincte chez les adolescents permet le déroulement paisible du processus ouvrant la voie à la créativité. L'interprétation prématurée entraîne à son tour le risque d'une rupture prématurée et d'une séparation prématurée aussi et

---

<sup>67</sup> *Les processus psychiques de la médiation* est le titre de l'ouvrage collectif paru sous les auspices de Bernard Chouvier en 2002, Paris : Dunod, nouvelle présentation 2012

<sup>68</sup> Stern D. (1985), *Le monde interpersonnel du nourrisson* (trad. fr.), Paris : Puf, 2015

peut friser une différenciation presque persécutive. La continuité ou le fait de s'abstenir des interprétations prématurées permet un autre genre de changement-passage.

Le choix des formes de médiation correspond à l'âge biologique des membres groupales. Comme ils ne sont pas encore détachés de l'enfance, le jeu et les médiations artistiques semblent correspondre au processus de transition, « aux systèmes perceptivo-sensori-moteurs du sujet utilisateur<sup>69</sup> ».

En conclusion, on peut donc estimer tout à fait appropriés que les soins thérapeutiques à médiations, sont tout à fait appropriés pour les enfants, les adolescents et les patients atteints par des pathologies narcissiques identitaires.

---

<sup>69</sup> Roussillon R., *Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations* in : *Les médiations thérapeutiques*, dir. Anne Brun, Toulouse : Érès, 2011, p. 30

## **II. Entrée dans la clinique groupale aux médiations. Illustrations.**

### **II.1 Au commencement il y avait le cadre... entre ce qu'on trouve et ce qu'on crée...**

Ileana, une ancienne collègue de faculté, avait pris l'habitude de me raconter les difficultés de sa vie de professeur en milieu rural. Elle travaillait dans l'enseignement secondaire dans une école publique de Roumanie. Ileana est une personne entièrement impliquée dans son travail. Pour preuve, parmi ses élèves certains étaient arrivés à l'étape nationale du concours des Olympiades de langue roumaine. Elle entendait et désirait remédier par son activité au maximum des déficiences spécifiques du système d'éducation. Dans la sphère de ses préoccupations se trouvaient également le désir d'améliorer la manière dont les professeurs se comportaient l'un envers l'autre, ainsi que leurs relations avec les élèves. En 2011 elle était professeure dans une classe de sixième. Au cours de nos conversations téléphoniques, elle sollicitait parfois mon avis, en particulier quand survenaient diverses situations conflictuelles dans l'institution. Les parents d'élèves, lors des réunions, se plaignaient de l'impossibilité de gérer ou de changer certains comportements et attitudes de leur(s) enfant(s), se trouvant en pleine puberté, alors que, pour ma part, je tentais de trouver un sujet assez pertinent et novateur dans le cadre de ma thèse de doctorat. Dans ce contexte, la proposition d'accompagnement de ses élèves sur le parcours des transformations qu'implique cet âge spécifique a été formulée spontanément. Suivait une réunion avec les parents qui se montrèrent ouverts à cette démarche. D'ailleurs ils signèrent à la quasi-unanimité le protocole de rencontre entre moi et leur(s) enfant(s), à l'exception de l'épouse du prêtre, déjà évoquée, mère d'une jeune fille. Nous reviendrons plus en détail sur ce cas spécifique ultérieurement. Le groupe de soin clinique, par le biais des médiations, prend naissance de cette façon dans le contexte symbolique de co-maternage. Dans ce cadre, Ileana est une sorte de maman symbolique du groupe, jouant un rôle spécifique dans l'évolution scolaire et les performances liées à l'enseignement. Pour ma part, je suis invité à prendre le rôle de mère qui prend en charge le soin des souffrances que fait émerger la puberté. Précisons que la démarche s'écarte dès son commencement du schéma d'une intervention classique tant du fait de la taille du groupe, 19 sujets pubères, parmi lesquels 11 filles et 8 garçons, que par les éléments techniques et conceptuels utilisés. Les séances se déroulent sur une période de 3 années scolaires, de la sixième à la quatrième. La troisième est en Roumanie la première classe du lycée. Les sujets

quittent l'univers du collège, le creuset du village pour celui du lycée (les séances groupales ont eu lieu du 30 mars 2012 jusqu'en juillet 2014). L'environnement dans lequel se déroule la recherche porte l'empreinte familiale, actualisant l'expérience accumulée lors de mes années de professeur de langue et littérature roumaine, il y a plusieurs années, dans un groupe d'âge similaire, en milieu rural. Le vécu contre-transférentiel suppose l'émergence de souvenirs de cette période, ce qui tend parfois à compliquer le paysage, d'autre fois à l'enrichir de nuance que seule une expérience directe de plusieurs rôles peut rendre possible.

René Roussillon remarque que le fondement d'une rencontre clinique est constitué par : « un pan de la réalité psychique inconsciente d'un sujet qui est en souffrance de symbolisation et d'intégration, il se présente comme une forme de négativité en acte pour la subjectivité, c'est-à-dire soit un non-pensé, un non-dit, un non-senti, un non-vu, un non-réfléchi, et donc un non-métabolisé et un non-approprié<sup>70</sup> ». Or, la souffrance, du moins dans ce premier temps, semble être celle d'Ileana, celle qui est investie de la responsabilité du développement et du niveau intellectuel du groupe et des relations qu'elle a avec les parents. Elle semble hantée par des scénarios d'échecs et fait difficilement face aux angoisses que stimule en elle le processus pubertaire traversé par les filles et les garçons du groupe.

Les séances groupales se déroulent en réponse à trois types de demandes : la demande de la professeure (Ileana), qui voit l'intervention comme une reconnaissance pour le travail qu'elle a accompli et les mérites qui lui sont impartis, celle des parents (qui fantasment sur la venue d'un psychologue qui va « réparer » les enfants en état de déficience) et la mienne, qui vient à la rencontre des deux autres, motivée au niveau conscient par une recherche en thèse de doctorat. Ce qui manque dans cette équation, c'est la motivation des membres du futur groupe, décalage dont j'ai bien conscience. C'est pourquoi je propose à Ileana de leur adresser deux questions. La première consiste à savoir comment ils perçoivent la présence, physiquement proche, d'une clinicienne dans le groupe. La deuxième dessine le contenu de ce qu'ils me permettraient de savoir à leur sujet comme préambule aux séances de groupe. Il s'agit d'un exercice d'autoportrait, adressé en l'absence au clinicienne imaginaire. Les adolescents vont réaliser cet exercice à l'écrit dans des formes plus ou moins succinctes. Les informations recueillies seront utilisées ultérieurement lors des séances. La majorité d'entre-eux se décrivent d'une façon très scolaire incluant des informations sur leurs aspects physiques – tailles, poids, etc., ce que j'interprète au début comme une espèce de confusion entre mon rôle et celui de l'enseignant. En fait, c'est un premier contour d'une silhouette transférentielle possible. Les causes de cette

---

<sup>70</sup> Roussillon R. *Manuel de pratique clinique*. Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 36

première confusion sont liées au fait qu'il s'agit d'une proposition spontanée de la part du groupe, mais d'une demande adressée par une autorité extérieure. Les sujets réalisent une interprétation du rôle de la clinicienne par une association avec une autorité qui leur est habituelle. C'est pourquoi le comportement appelle un certain conformisme pour éviter toute forme de conséquence négative. Cependant, en filigrane se dessine une représentation contraire suggérer par de courtes confessions liées aux problèmes relevant du domaine familial : les disputes avec les frères et sœurs, une relation difficile avec la mère, des demandes d'explications sur les relations entre les parents qui sont parfois séparés géographiquement, parfois statutairement. Ici apparaît une forme demande et de motivation en quelque sorte symétrique à celle des parents. Au cours de cette première phase, j'apprends progressivement le mode de sélection que chacun utilise pour parler de soi : trois d'entre-eux ont des parents qui travaillent en dehors de la Roumanie, une fille est orpheline de sa mère depuis l'âge de six ans, une autre a subi une opération du cœur à l'âge de trois ans. Mais, revenons aux parents.

Leur demande vise en premier lieu les difficultés de communication qu'ils rencontrent dans la relation avec leur progéniture. Mais elle n'exclut pas des aspects comportementaux ou attitudeux, perçus comme inadéquats, par exemple une « timidité excessive » ou, au contraire, un apparent comportement « sauvage » ou, encore, le refus de la soumission. La question des effets de l'autorité au niveau du processus instructif-éducatif, entre autres, telle qu'elle ressort des écrits freudiens, sera discutée plus loin. Avant d'en arriver là, je traduis cette demande par l'existence supposée d'une angoisse consistante et une incapacité pour les adultes de contenir les changements induits par cet âge spécifique. Le paysage imaginaire des parents semble être travaillé par le fantasme de l'échec. Le réveil pulsionnel de leurs enfants réactualise la fragilité narcissique, à laquelle le seul antidote est, semble-t-il, de trouver un médicament magique grâce auquel les parents pourraient se permettre d'imposer continuellement leur volonté vis-à-vis de l'enseignement et des résultats espérés. Ma présence dans le groupe, pour les parents et les professeurs, est vue comme une chance de pouvoir maintenir ce qu'ils ont investi au niveau narcissique dans leurs fils ou leurs filles. Le fantasme du sauveur, du médecin (la mère omnipotente) qui a en sa possession des potions qui peuvent extirper le mal qui s'est abattu sur leurs enfants apparaît comme une modalité de défense, une tentative de diminuer le surplein pulsionnel. Les parents espèrent rendre possible une harmonisation apaisante et procustienne de leurs enfants adolescents dans le cadre de normes sociales acceptables. Le fantasme peut être renforcé par le fait que le clinicien vient de loin, de la capitale du pays et, à côté du statut de psychothérapeute, à cette date, j'étais encore enseignante dans une université. Le statut, le prestige et les symboles du pouvoir sont associés plus ou moins fortement avec ma position.

Les parents, mais aussi le directeur de l'école et les professeurs que je rencontre dans la chancellerie m'investissent du pouvoir de répondre, de résoudre tout ce qui déborde dans le cadre institutionnel. Par exemple, pendant ma première année d'investigation, le directeur me sollicitait à plusieurs reprises pour parler avec d'autres enfants, certains âgés de 7 ans, et leur offrir des séances individuelles. Après une première étape marquée par des regards curieux et discrets, d'autres professeurs se rapprochent de moi et me demandent mon avis pour certaines difficultés rencontrées en classe. Tout se passe comme si, les acteurs de ce champ s'attendaient à ce que j'adopte symboliquement les élèves et que je les « répare ». Le fantasme de l'adoption est mobilisé dans le sens où l'analyste est investie d'un pouvoir de résorption du décalage entre l'élève idéal et l'élève déficient. Peut-être, ce fantasme est-il né pour en annuler un autre, celui de l'intrusion d'un corps étranger dans l'institution. Car c'est bien une manière de s'approprier le psychothérapeute et de la faire entrer dans les enjeux du groupe à travers l'usage de ce fantasme. Dans ce contexte, on ne saurait s'étonner de l'opposition de la femme du prêtre (mère d'un des membres groupaux), elle-même professeure de religion (même si en réalité il s'agit de religion chrétienne orthodoxe), qui refusa de signer tout accord. Son geste fait référence à un autre univers de luttes symboliques : on peut interpréter sa réaction comme une actualisation symbolique du conflit se déroulant au niveau microcommunautaire, lui-même lié à des enjeux globaux touchant la société roumaine, en l'essence un conflit culturel entre les nouvelles formes culturelles qui mettent en danger les plus anciennes. Dans ce sens, la psychologue est intégrée dans un enjeu de pouvoir qui la dépasse et qui fait d'elle un « ennemi » du prêtre et *in extenso* de son épouse, remettant en cause son autorité traditionnelle. Prêtre et psychologue sont, sur un plan local, dans une concurrence structurelle. Le refus de cette femme qui est en quelque sorte une figure emblématique de l'autorité ecclésiastique traditionnelle au sein de l'institution scolaire peut être compris dans le cadre de cette lutte pour l'imposition ou le maintien de valeurs et de formes d'autorité. Elle semble verbaliser l'angoisse d'un ensemble de générations de ruraux. Le dieu – fut-il athée – de la ville, lieu par excellence de la modernité, mais aussi de la dépravation, représente un danger de plus en plus grand pour le dieu du village. Dans ce sens, le citadin est considéré comme un intrus qui s'insinue et menace de dissolution des représentations les plus anciennes. Cependant, malgré cette position défensive et son refus strict, elle permet à sa fille de participer à chaque séance de groupe, ce qui montre toute l'ambivalence de l'homme moderne, contemporain, mais aussi la manière dont la recherche introduit des contradictions et des paradoxes.

Le fantasme de la mère omnipotente, du dieu citadin, du médecin-guérisseur, est favorisé par l'absence de contact antérieur des acteurs de l'institution avec une personne dotée de

compétences en psychologie. Dans cette école, il n'existe même pas de conseiller. C'est dire qu'il s'agit d'une rencontre inédite pour les parents, pour le groupe et de même pour le directeur et les professeurs. La pression ressentie est à la hauteur de cette situation inédite. La psychologue ressent personnellement un risque de se faire aspirer totalement par l'institution, ce qui a entraîné une attitude empreinte de proximité et de distanciation vis-à-vis des attentes placées en elle. Tout se passe comme si je devais faire la preuve de la possession d'un médicament magique qui peut être prescrit au fils/fille considéré comme déviante, ce qui pourrait écarter tout symptôme de maladie mentale-émotionnelle. En l'espèce il s'agit du mal que le parent ou le professeur tente d'écarter par des projections du type « le mal se voit dans l'adolescent face à moi qui refuse d'écouter et de se soumettre aux normes ». Mais comme le remarquait Nicole Catheline et Daniel Marcelli, l'idée de traiter et d'offrir un traitement suppose de « faire disparaître la maladie, supprimer la cause du mal. Dans le traitement, il y a l'idée d'éradiquer ce mal, au minimum en supprimant le symptôme (traitement symptomatique), au mieux en faisant disparaître la cause pathogène (traitement étiologique). Le traitement s'adresse essentiellement au mal, à la partie malade de la personne, et se préoccupe peu du sujet lui-même. Dans tout traitement, il y a une volonté d'éradication, d'extraction : extraire le mal de la personne, extraire la pierre de la folie<sup>71</sup> ». Entre le rapport fantasmatique à dieu et celui lié à la perception du médecin/psychologue, il existe un lien étroit, expression de la pensée magique collective. Le psychologue, associé par les parents et les professeurs de cette communauté rurale à une figure idéale, comme s'il détenait une pilule magique, est de ce fait placé dans une situation de rivalité avec le prêtre dans la mesure où il pourrait, comme lui, exorciser l'adolescent, extraire le mal qui est en lui et qui peut finir par le posséder, et *in fine* le guérir. Ce premier rapport de la communauté et de l'institution à ma présence devient inconfortable, d'autant plus que je me propose de soigner et non de traiter les symptômes, ce qu'attendent les parents de ma part. D'autre part, les adolescents qui vivent dans la demeure parentale et dépendent d'eux, deviennent conscients du fait que les interventions non seulement sont implicitement en continuité avec la réalité du paysage familial, mais aussi adressées à une recherche de tolérance plus grande que celle de la part des parents. Pour le dire autrement, une recherche d'affaiblissement des pressions narcissiques. Lorsqu'ils opèrent une distinction entre traiter et soigner, Nicole Catheline et Daniel Marcelli, remarquent que le soin « s'adresse à la personne dans sa globalité », tandis que « quand le traitement parvient à extraire le mal, il n'est pas rare qu'il laisse comme un trou dans le sujet, un « en moins », creux

---

<sup>71</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 10

possiblement persécuteur : le soin s'attache alors à un véritable « travail de guérison » indispensable pour rendre à la dépouille du malade, ou à ce malade dépouillé, son statut de sujet <sup>72</sup>».

Par ailleurs, s'agissant d'un groupe provenant d'un village de montagne, situé à une distance d'environ 40 minutes de route en voiture depuis la ville la plus proche — ville située à son tour à une distance importante de la capitale roumaine — où la psychologue a pris ses quartiers, le cadre est confronté dès le début à certaines limites et je me trouve dans la situation de créer un dispositif clinique spécifique adapté à cette situation spécifique. S'agissant d'une clinique diversifiée du point de vue méthodologique, elle se distancie considérablement des groupes qui bénéficient d'un dispositif clinique de nature psychanalytique.

Même si le dispositif de recherche proposait le respect d'un corpus de règles qui visait à faciliter la création d'une structure stable, la psychologue se trouve contrainte de prendre des décisions sur le champ face à cette situation instable que l'on peut illustrer par les changements répétés d'intervalle horaire des séances. Explicitons cet enchaînement.

La première séance se déroule au cours de la semaine, le mercredi. À partir de la troisième séance, l'horaire des activités cliniques groupales change pour avoir lieu le samedi. Pendant l'hiver, la deuxième année, les conditions climatiques vont faire que la tenue des séances dans l'école le samedi matin devient impossible. Le chauffage dans l'école pendant l'hiver est déficitaire. Là, les week-ends sont particulièrement froids. L'école ne bénéficie du chauffage que pendant la semaine. Même avec cela, ces contraintes sont telles qu'il est parfois difficile de rester dans l'école à la fin de la semaine. Confronté à ces facteurs extérieurs durs, les séances vont être mutées de nouveau en pleine semaine, règle qui s'appliquera jusqu'à la fin de la troisième année. Les séances du samedi, pendant la première et la deuxième année de la recherche de terrain, se déroulent sur une période de 5 heures, avec des pauses de 20 minutes. Pendant les hivers de la deuxième année, lorsqu'elles sont mutées pendant un jour de semaine, elles comprennent une de direction <sup>73</sup> et encore deux heures. Autrement dit, la durée comme le jour de déroulement effectif des séances subissent des modifications.

Le cadre que nous proposons est plutôt souple, mais pris dans une structure institutionnelle plutôt rigide, finalement un cadre plutôt non-malléable, figé. À un moment, le dispositif clinique paraît menacé par celui de l'institution. Il ne peut survivre que par adaptation et flexibilisation. Il nécessite plusieurs ajustements. Ces obstacles, la manière dont ils se

---

<sup>72</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 10

<sup>73</sup> Heure tenue par le professeur principal où un ensemble de problèmes peut être abordé en dehors du programme scolaire proprement dit.

ressentent sur le chemin de l'accès à la connaissance, sont une invitation à un regard souple), optique dont j'ai besoin quand le directeur de l'école, dans un élan intrusif, me demande de m'occuper également d'autres enfants « à problème », dans l'école. L'analyse de cette sollicitation aide à comprendre la nature de la relation qu'entretiennent les sujets avec le directeur dans une perspective différente du travail groupal. Les deux dispositifs – instructif-éducatif scolaire et clinique – sont dans un dialogue subtil qui ressemble à celui des vases communicants dans la mesure où le dispositif clinique arrive à contrebalancer la rigidité et les rigueurs d'un système éducatif qui porte en lui, au niveau micro, les tares du système de la société roumaine. Le cadre finit par être davantage malléable que fixe, en contraste avec celui de l'école, et le mode d'introduction du soin, c'est-à-dire la médiation artistique, culturelle et corporelle réinstalle un temps de relaxation et de jeu.

C'est dans cette configuration que se posent des questions décisives : dans quelle mesure et en quelle façon les adolescents peuvent être accompagnés dans le processus de transformation induit par l'âge (de la puberté) de telle sorte que la probabilité de l'échec scolaire soit réduite ?

La description que donnent Nicole Catheline et Daniel Marcelli de leurs activités avec les adolescents convient parfaitement à la vision que je développe sur les activités de soin des membres groupaux sur la période des trois années scolaires : « Adolescence, soin, médiation, trois bruits qui n'ont pas de forme propre, rigoureusement définie, trois formes qu'on pourrait dire encore informes, en cours de formation, trois processus dont la souplesse, la fluidité, la flexibilité, la plasticité constituent l'essence même, s'opposant en cela à l'idée de structure, et qui tirent leur efficacité d'une indispensable malléabilité témoignant de la persistance d'un en-cours, de quelque chose qui est encore inachevé<sup>74</sup> ».

Le respect *stricto sensu* des règles groupales psychanalytiques, comme les énonce Didier Anzieu, n'a pas été possible. Mais la forme d'adaptation entraînée par les contraintes institutionnelles, pression que j'ai perçue comme une sorte de réplique à l'attitude des parents face au processus pubertaire, a permis la survie du groupe clinique jusqu'à la fin du cycle scolaire. D'ailleurs, la clinique à laquelle est faite référence ici, n'est pas vraiment une clinique groupale, mais une clinique du soin de sujets pubères par la médiation artistique, bénéficiant d'une interprétation psychanalytique<sup>75</sup>. Ceci dit, comme dans toute démarche rigoureuse un certain nombre de règles guident la démarche. Énumérons-les.

---

<sup>74</sup> Catheline N., Marcelli D, Op. cit., p. 7

<sup>75</sup> Didier Anzieu (1993), *Le groupe et L'Inconscient*, Paris : Dunod, 2011, p. 17-20

La première règle, celle de la non-omission, suppose que chaque membre groupal dit ce qu'il pense, ce qu'il ressent, sans aucune censure, le plus librement possible. C'est une des règles que je me suis efforcé de revendiquer et d'appliquer dès le début de la démarche. Elle est elle-même liée à une seconde règle, celle de l'abstinence : « La règle d'abstinence est souvent omise, voire transgressée, par des moniteurs sans formation psychanalytique. C'est la raison pour laquelle il arrive à des tels moniteurs de se laisser gagner par l'illusion groupale et même d'assigner à l'expérience de formation le but de constituer un groupe fusionnel chaleureux ou d'y faire des rencontres nouvelles<sup>76</sup> ». Ici encore, il existe un jeu entre les contraintes objectives et les règles canoniques. J'ai effectivement accepté de faire deux séances individuelles avec un membre groupal, j'ai dû également accepter de parler avec la mère d'une des filles. Ceci pourrait être jugé comme une transgression de la règle de l'abstinence. Cependant, sur le moment, j'ai considéré qu'il était préférable de donner cours aux demandes des parents. N'oublions pas que les sujets sont encore sous la tutelle légale de leurs parents, et le respect strict du principe de l'abstinence aurait pu entraîner une réaction de rejet de leur part, périliclitant la démarche de recherche à très court terme. Pour être plus précise encore, je n'ai pas suggéré ou proposé une telle intervention, mais je ne les ai pas refusées non plus quand elles sont apparues spontanément. Les deux séances individuelles ont été réalisées avec Mihaela à deux étapes différentes de l'évolution de la vie du groupe. La première est intervenue après la première séance, quand elle m'a demandé directement de pouvoir parler avec moi ; la deuxième pendant les vacances entre la cinquième et la quatrième, à l'occasion d'une séance spéciale (à ce moment je vivais à Bucarest, j'ai décidé d'interrompre mon congé pour lui offrir une séance à laquelle elle est venue accompagnée de sa grand-mère). La décision de donner cours tant à la proposition des deux séances individuelles, la deuxième intervenant à la suite d'un *acting out* pubertaire, peut être vue comme forme correspondante d'*acting out* contre-transférentiel. Dans une première étape, au cours de la première année de travail groupal, les adolescents m'adressaient particulièrement des questions qui portaient en elles une invitation séduisante à l'autodévoilement et au partage de l'expérience de vie personnelle (curiosité qui reproduit non seulement une forme d'intrusion qui leur est familière, mais qui menace d'annuler la possibilité de la réalisation d'un transfert qui peut être interprété). Il me semble que se distingue la silhouette fantasmatique de l'illusion groupale accompagnée de la tentation fusionnelle de créer et d'encourager un groupe unitaire.

---

<sup>76</sup> Didier Anzieu (1993), *Le groupe et L'Inconscient*, Paris : Dunod, 2011, p. 17

Ils sont constamment en train de tester nos limites, de voir combien ils peuvent s'exprimer.

On comprendra donc que je n'applique pas la règle de l'abstinence du clinicien d'une manière ritualo-rigide, même si cela induit des doutes quant aux décisions qui, à ce moment, paraissaient convenables. Ceci dit, le clinicien groupal est d'une certaine façon plus exposé que le clinicien qui pratique les séances individuelles, car il est contraint de penser à un cadre adapté à cette démarche spécifique. Ce cadre imaginé rencontre les contraintes institutionnelles réelles et celles liées à l'unicité du groupe auquel je m'adresse. C'est un des motifs qui explique pourquoi je me suis éloigné considérablement de la structure claire du cadre analytique individuel, par exemple du psychanalyste qui assit sur son fauteuil derrière le divan où se trouve son patient. Le cadre du groupe est bien plus dynamique dans la mesure où il suppose et inclut des activités en mouvement. Le clinicien n'est pas constamment assis dans son fauteuil, presque immobile, mais parfois il est mobile dans cet espace et accompagne les mouvements du groupe. Il en découle que la capacité d'observation de l'attitude intérieure du sujet-groupe et de ses mouvements dans l'espace peuvent simultanément distraire d'une certaine façon ou favoriser certaines mises en actes. Tenir compte de sa propre groupalité psychique interne (dans le sens d'objets internes) en liaison avec le groupe n'est pas chose aisée. Mais comme l'observait Claude Pigott l'inconscient « est le produit de la réunification des hommes et se constitue, en quelque sorte, dans l'intervalle qui les sépare<sup>77</sup> ». Au cours des séances de groupe, la règle de l'abstinence a été respectée. Je n'ai pas répondu aux questions qui visaient des aspects de ma vie personnelle, encourageant les membres groupaux à s'exprimer de ce qu'ils vivent, sentent et pensent vis-à-vis de ce qui se déroule *hic et nunc*. Avec le temps, le fait que les adolescents arrivent à s'exprimer plus naturellement est aussi une conséquence de la façon dont le dispositif groupal se concentre sur la mise en équilibre du rapport à la rigidité du système éducatif scolaire.

En ce qui regarde les règles que Didier Anzieu reprend à la tragédie classique<sup>78</sup>, en l'occurrence les trois règles d'unité-unité de temps, unité de lieu et unité d'action, la seule qui est respectée est justement celle de l'unité du lieu dans la mesure où toutes les séances se déroulent dans la même salle de classe, qui reste inchangée au cours de ces trois années. De la sorte, les deux dispositifs parallèles, celui instructif-éducatif, induit par le système scolaire et

---

<sup>77</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Les Éditions Apsygée, 1990, p. 165

<sup>78</sup> Didier Anzieu (1993), *Le groupe et L'Inconscient*, Paris : Dunod, 2011, p. 18

le dispositif clinique arrivent à communiquer dans un dialogue subtil de formes. Explicitons ce point.

Seul le mobilier change l'aspect de l'espace, il crée une fine démarcation entre les deux dispositifs correspondants, les plaçant dans une configuration symbolique différente. Lorsqu'il s'agit des heures de cours avec les professeurs, la salle est organisée en trois rangées de pupitres, chacun est conçu de façon à recevoir deux élèves. En face, frontalement, se trouve le bureau du professeur, comme si elle avait pour fonction de séparer hiérarchiquement les rôles entre enseignant-enseigné. En ce qui concerne le cadre de déroulement de la pratique clinique, le mobilier est disposé comme suit : les bancs sont collés aux murs, alors que les chaises se trouvent installées en cercle. Le bureau en est à l'extérieur. La chaise du clinicien fait partie intégrante du cercle. Sur le bureau du professeur sont mis des objets symboliques : des feuilles, des crayons, des marqueurs, des écharpes et autres instruments spécifiques pour les activités de médiations artistiques, corporelles. De la sorte, un lieu familier, associé aux joies et aux souffrances de l'enseignement est réorganisé. Il devient un espace qui permet d'instaurer un dialogue nouveau entre ce qui est connu, reconnaissable, et ce qui est inconscient, inconnu. Entre le lieu où prennent place les séances et la notion d'espace psychique s'établit une relation subtile. Le lieu marque de son empreinte l'espace psychique. Il existe des éléments microcommunautaires qui prédisposent à une certaine configuration de l'espace interne. René Kaës identifie, dans le cas de groupes de médiation thérapeutique, trois types d'espace : « l'espace du groupe », « l'espace du lien » et « l'espace du sujet singulier<sup>79</sup> ».

En ce qui concerne le premier type d'espace, le groupe se manifeste comme une unité, une entité qui a engendré dans la pensée freudienne la référence à « une psyché ou une âme de groupe<sup>80</sup> ». Cette référence au groupe comme unité, comme totalité, a permis la constitution de l'objet groupal qui, comme le remarquait Bion, ne peut être séparé de la mentalité et de la culture (Foulkes mentionne le concept de matrice groupale, et Pichon-Rivière l'idée de totalité et de champ), chaque groupe étant en essence une microcommunauté qui reproduit ou reflète les valeurs communautaires/culturelles spécifiquement locales. Pour sa part, Didier Anzieu perçoit l'espace du groupe dans une perspective d'illusion groupale et d'enveloppe groupale. René Kaës se réfère à un vrai appareil psychique groupal « dont le travail est de lier et de

---

<sup>79</sup> Kaës René, *Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes* in : *Les médiations thérapeutiques*, dir. Anne Brun, Toulouse : Érès, 2011, p. 51

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 51

transformer les espaces des sujets membres du groupe de telle sorte que se créent des formations et des processus spécifiques<sup>81</sup> ».

Le deuxième type d'espace psychique, celui du lien, met en lumière le mode par lequel s'établissent les liens entre les membres du groupe. « Le lien n'est pas la somme de deux ou plus de deux sujets : c'est un espace psychique construit à partir de la matière psychique engagée dans leurs relations, notamment à travers les alliances inconscientes qui les organisent<sup>82</sup> ».

Dans cette perspective, on ne peut parler de l'existence séparée d'un membre groupal, mais de la façon dont la subjectivité prend contours en relation avec le groupe et les autres membres groupaux, groupe qui de ce fait devient un creuset contenant et confère une structure. Le troisième type d'espace identifié est « l'espace du sujet singulier ».

Le clinicien ne portera pas le même regard que celui qui laisse la singularité se perdre dans une masse amorphe, groupale, indifférenciée.

René Kaës, d'ailleurs, fait la distinction entre la notion de sujet groupal et celle d'individu.

Selon lui, la notion de sujet invite à un regard sur les membres groupaux comme unités distinctes des autres membres et permettant de cette manière la création d'un espace transitionnel qui rend possible la séparation. « Le concept d'individu désigne « n'importe qui » un élément de base du « collectif », un matériau interchangeable. L'individu n'est doté ni de subjectivité ni d'espace psychique<sup>83</sup> ». D'ailleurs, même dans l'œuvre de Freud aucune référence n'est faite à l'humain en tant « qu'individu ». Peut-être est-ce dû aux particularités de l'époque, parce que de nos jours l'usage du terme individu paraît lié à la promotion de l'individualisme et de l'autonomie. Le terme a été utilisé pour faire référence à l'homme au début de la deuxième moitié du XIXe siècle. Comme le remarquent Nicole Catheline et Daniel Marcelli : « initialement réservé à l'usage des espèces animales ou végétales, le terme individu fut peu à peu utilisé pour parler d'un être humain. Toutefois, c'était au début une appellation plutôt péjorative : un individu, c'était une personne dont on ne savait ni d'où elle venait ni où elle allait<sup>84</sup> ». L'espace psychique permet au sujet de se manifester tant dans sa dimension inconsciente que dans celle consciente liée à l'intersubjectivité groupale. De cette manière, la situation groupale permet l'émergence d'une multitude objectale : l'objet commun, partagé par

---

<sup>81</sup> Kaës René, *Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes* in : *Les médiations thérapeutiques*, dir. Anne Brun, Toulouse : Érès, 2011, p. 52

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 54

<sup>83</sup> Kaës René, *Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes* in : *Les médiations thérapeutiques*, dir. Anne Brun, Toulouse : Érès, 2011, p. 55

<sup>84</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 56

tous les membres groupaux et qui fait partie d'un espace/patrimoine des valeurs culturelles-communautaires héritées, tout comme les objets familiaux inconscients qui sont en dialogue avec ceux des autres membres groupaux ou encore l'objet qui se construit, se crée dans une situation *hic et nunc*.

Le découpage proposé au groupe clinique présuppose une reproduction au niveau du microgroupe du macrogroupe et à son mode de fonctionnement. Le macrogroupe est constitué par le fond institutionnel qui, à son tour, fait partie d'un système plus ample de culture institutionnelle roumaine. « Le cadre groupal thérapeutique, par la réduction du clivage entre sociabilité syncrétique et sociabilité par interaction qu'il met en œuvre, propose une interprétation du fonds institutionnel<sup>85</sup> ».

La rencontre clinique présuppose un autre type d'enseignement. Cet enseignement se différencie de :

- l'éducation parentale parce qu'il remet en scène les lacunes éducatives de la famille de base, surtout en ce qui concerne le déficit d'endiguement et d'autoendiguement parental (que le membre groupal qui se trouve en pleine puberté vit comme des souffrances amplifiées par les changements biologiques) ;

- de l'éducation institutionnelle, représentée dans le cas présent par le corps professoral. Souvent, celui-ci mêle, dans une proportion qu'il est difficile de délimiter clairement, zone personnelle et professionnelle, autorité et fermeté.

## **II.2 Autoportrait de clinicien versus une première ébauche de ce pour quoi va être construit le portrait groupal. Le clinicien et sa capacité de rêverie. Des croquis statiques, des croquis en mouvement. Combien sommes-nous quand nous sommes en groupe ?**

Le travail élaboratif groupal peut être comparé à un exercice de peinture du type : en la présence de quelqu'un qui semble posséder une plus grande connaissance de la peinture du point de vue technique et théorique et qui a plus d'expérience pratique dans ce domaine (le clinicien), les membres groupaux commencent à dessiner quelque chose sur eux et la façon dont ils perçoivent les autres. Finalement, il semble que des formes que chacun trace se créent un portrait du groupe, qui les représente tous, mais qui ne peut se résumer à la somme des membres

---

<sup>85</sup> Jupiter Claudine, Roffat Didier, *Tel corps, tel groupe* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 59

groupaux. Ce portrait groupal est étroitement contingent avec l'espace réel, en l'occurrence celui du village de montagne, qui devient le canevas du portrait. Le profil esquissé du village marque de son empreinte la conscience groupale, même si celle-ci ne reproduit pas à l'identique le paysage géographique, mais la façon dont il se reflète par les coutumes, les rituelles, les valeurs, communautaires dans l'espace interne groupal et l'espace interne individuel.

Par autoportrait du clinicien, on entend le cadre interne du clinicien qui dévoile à la fois sa capacité d'identification narcissique et son histoire professionnelle. En l'occurrence, le trajet psychanalytique, toujours en cours, est précédé d'une activité de professeure de langue et littérature roumaine sur une période de 13 ans, suivie d'un changement d'environnement professionnel du niveau préuniversitaire au niveau universitaire avec un changement de discipline enseignée à savoir : la psychologie. L'emploi de professeur a été doublé par des formations en psychothérapie cognitive-comportementale, en E .M.D.R -**Désensibilisation et retraitement par les mouvements oculaires**<sup>86</sup>, l'analyse transactionnelle, la méthode de communication ESPERE<sup>87</sup>, les constellations familiales. À cela s'ajoute une préoccupation personnelle pour la littérature et la peinture. Ainsi, les modalités sublimatoires sont familières au psychothérapeute.

Tout comme le clinicien transmet plus ou moins inconsciemment au groupe ses ressentis liés aux activités qu'il propose ou qu'il construit avec le groupe, s'il peut ou non accepter avec bienveillance des contenus douloureux, le groupe lui-aussi va constituer une forme de message qu'il va adresser au clinicien<sup>88</sup>. La situation groupale prédispose en soi à un clivage et à une diffraction transférentielle, ce qui protège du risque de ressentir des angoisses beaucoup trop puissantes liées à l'intrusion ou à la soumission, parfois impossible à élaborer dans une clinique individuelle. Dans la clinique individuelle, ces angoisses peuvent s'exprimer avec agressivité qui, à son tour, s'exprime par le corps. « Un travail de groupe est également proposé dans le cas où l'expression des émotions est entravée, en particulier chez ceux que l'intellectualisation défensive éloigne de leur vie fantasmatique et pulsionnelle ou qui présentent une inhibition massive avec repli pulsionnel et relationnel<sup>89</sup> ». Souvent, le regard retient quasiment comme un appareil photographique les scènes groupales qui se déroulent face à moi, photographies circonstanciées, colorées par les émotions, les affects groupaux, mais aussi des premières

---

<sup>86</sup> EMDR : **Eye-Movement Desensitization and Reprocessing**

<sup>87</sup> Énergie spécifique pour une écologie relationnelle essentielle

<sup>88</sup> René Roussillon s'y réfère par le concept de transfert comme « message adressé à », Roussillon R., *Manuel de pratique clinique*. Paris : Elsevier Masson, 2012

<sup>89</sup> Ducret Antoine, Dupouey Laura, *Corps et dépression dans les groupes d'étudiants* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 190

réactions qu'ils suscitent en moi. C'est une première ébauche que le groupe trace sur la toile de la conscience du clinicien, qui, avant de prendre sens, garde sa forme de matériau brut. C'est la manière qui leur permet, à la suite de la compréhension implicite de la démarche de soin, d'avoir une influence, un impact sur moi, de toucher ce niveau intérieur dont parlait Roussillon. Suit un deuxième moment, celui de la transcription après une séance portant sur les mots-clés, comme dans une transcription dictée par la mémoire, dans un état de transe. Le troisième moment est celui où, comme dans une œuvre d'art, l'image est travaillée par la conscience du clinicien, qui cherche à en comprendre l'essence. Après quoi, le moment où de la scène semble émerger un tableau nuancé, bigarré, d'autant plus que le fond importe autant que les figures qui semble s'en extraire. Vient l'étape à laquelle les images sont associées à une histoire, un fil narratif qui saisit une partie du sens qui s'est constellé dans l'espace groupal. Il existe des moments au cours desquels le travail groupal paraît traversé de formes de rêves-rêveries, et d'autres pendant lesquels les figures qui s'extrait du fond sont si concrètes qu'elles semblent transpercer l'œil. Au cours de la progression de leur déroulement, les séances dessinent les voûtes de certaines questions. De leur réponse encore floue va dépendre la conscience groupale : en état d'indistinction, d'indifférenciation, une sorte de masse inerte, ou au contraire consciente et prenant des formes solides. Dans quelle mesure l'espace groupal va permettre une intégration-transformation des éléments psychiques qui causent la souffrance ? Est-ce que la communauté rurale<sup>90</sup> pourra soutenir ces transformations ou à mesure qu'elles émergent la pression extérieure du groupe clinique, de réassimilation au familial, va croître significativement ? Au moment où une figure-forme s'extrait du contexte groupal, elle correspond à la réunion des projections inconscientes des membres groupaux. « Penser le groupe entre les séances, en dehors de la coprésence avec ses membres, fournit une enveloppe de pensée construite par le thérapeute grâce à sa capacité de mettre en lien ce qui concrètement appartient au groupe et ce qui relève de son expérience avec d'autres groupes »<sup>91</sup>. W. Bion l'associe à la rêverie maternelle.<sup>92</sup> Mais, il existe à côté de cela plusieurs objets du transfert, comme nous l'avons dit auparavant : le clinicien, les membres groupales, le groupe en soi à la fois comme objet d'investissement pulsionnel que comme espace des représentations inconscientes, et le groupe externe ou tout ce qui se trouve à l'extérieur, « le hors groupe »<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> les parents et leurs « substituts » : les professeurs.

<sup>91</sup> Pierrette Laurent, *Du vide à la forme. Le vide comme organisateur du groupe ?* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 111

<sup>92</sup> Bion W.R. (1962), *Aux sources de l'expérience*, Paris : PUF, 2016, p. 54

<sup>93</sup> Bejarano A., Résistance et transfert dans les groupes, in : D. Anzieu, A. Bejarano *et al.*, *Le Travail psychanalytique dans les groupes*, Paris : Dunod, 1972

Les associations réalisées par chaque membre groupal, qui proviennent logiquement de l'espace du sujet individuel, sont en continuité avec les associations des autres membres du groupe, donc ceux qui viennent de l'intérieur du groupe et ceux qui proviennent du lien entre eux et avec le clinicien. Ceci « met en relief la fonction médiatrice de la chaîne associative groupale si l'on se place du point de vue d'un sujet considéré en tant que tel : elle lui permet de trouver des représentations qui lui étaient jusqu'alors indisponibles ; d'un autre côté, chaque association, saisie dans les mouvements des transferts est une contribution à la chaîne associative qui se forme comme discours du groupe<sup>94</sup> ».

Myriam Boubli remarque l'importance de la « thématique du corps, de la dynamique du double et des liens au langage infraverbal et au langage oral » dans l'observation des modalités élaboratives groupales et de la « transformation des traces de liens à l'objet »<sup>95</sup>. Les modes de fonctionnement primaire génèrent des réactions contre-transférentielles « par le biais d'une forme d'identification chargée en collage, en mimétisme<sup>96</sup> ». Claude Le Guen<sup>97</sup> considère que le sujet ne peut devenir conscient de la différence entre soi-même et un autre que seulement après avoir parcouru une étape de création d'un objet double, conflictuel, contradictoire (constitué d'un objet et un non-objet, la mère et la non-mère), et cette constitution du Moi se produit seulement par l'intermédiaire du mouvement pulsionnel vers l'objet, mouvement qui est vécu dans sa double dimension traumatique et structurante. De cette manière naît le désir, par rapport au manque de plaisir et de haine. Et, remarque la psychanalyste Myriam Boubli : « la modalité identificatoire la plus chargée en même et/ou en l'identique est celle du double, de l'écho dans la constitution de l'identité de chacun, les groupes sont, bien sûr, les lieux par excellence d'organisation potentielle de double<sup>98</sup> ». Ce type de dynamique est aisément observable dans le cas des fratries où, souvent, le(s) cadet(s) suit imite, copie l'aîné comme si c'était son ombre<sup>99</sup>. Dans les groupes on remarque une propension aux alliances comme dans le collage, c'est-à-dire une sorte d'amitié adhésive entre les membres groupaux qui paraît ne rien avoir en commun au niveau du fonctionnement. C'est également le cas des adolescents

---

<sup>94</sup> Kaës René, *Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes in : Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun), Toulouse : Éditions érès, 2014, p. 53

<sup>95</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet in : Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 24

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 25

<sup>97</sup> Le Guen C., *Comment ça naît un Moi in : Revue française de psychanalyse*, no. 71, 2007, p.18

<sup>98</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet in : Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 25, 26

<sup>99</sup> *Idem*

timides qui choisissent pour compagnon un(e) autre qui s'exprime courageusement et avec aisance. Tout se passe comme si celui-ci leur donnait la permission de faire et de sentir ce qu'il ne s'est jamais autorisé à vivre et à exprimer. D'ailleurs, S. Freud considère que si, en l'absence de lien libidinal, une personne s'identifie à une autre, c'est par ce qu'il existe un affect commun qui s'exprime chez l'un et est réprimé chez l'autre, comme si l'un assimilait les symptômes de l'autre, qui constitue un deuxième Moi<sup>100</sup>. La transformation peut survenir dans un changement d'organisation des inhibitions de l'un et l'expression de l'agressivité sous une forme non-agressive chez l'autre. Comme le remarquait Myriam Boubli, il existe une double polarité du fonctionnement adhésif, qui a le rôle de projeter contre la douleur de la séparation. Le double transitoire (l'amant/l'amante, l'ami/l'amie intime du groupe) est d'autant plus important que pour l'adolescent, il joue le rôle d'atténuer les transformations biologiques que présupposent l'âge, ces transformations étant perçues souvent non seulement comme inquiétantes, mais également monstrueuses. Ce type de fonctionnement adhésif se retrouve non seulement au niveau de certains couples groupaux, mais aussi dans l'amitié entre le conteur Ion Creangă<sup>101</sup> et le poète Mihai Eminescu. Comme l'observait Ph. Gutton, les liens amoureux ou d'amitié ont le rôle de véritable cap<sup>102</sup> (ou d'une carapace protectrice comme dans la métaphore de Françoise Dolto et qui manque à la puberté), qui aide l'adolescent à tolérer avec bien plus de facilité les métamorphoses biologiques qui interviennent à la puberté. L'adolescence suppose une réélaboration de l'organisation des relations avec les objets intrapsychiques, transférant la charge libidinale sur les objets amoureux, amicaux et, de là, dérive d'une certaine façon l'habitude spécifique à cette âge de s'habiller de la même manière ou de développer des loisirs ou des passions communes. Les composantes primaires semblent coexister à cet âge avec des éléments de symbolisation secondaires, c'est pourquoi le passage à l'acte chez l'adolescent correspond à un besoin de sécurité, de certitude, qui lui assure une certaine continuité interne. « Cette forme de mobilisation qui passe par le sensoriel, l'acte, pour atteindre l'affectif, le représentationnel, fait songer aux processus primitifs d'apprentissage par répétition et par reflet. (...) Ainsi, il s'agit de réexpérimenter, dans un corps pulsionnalisé par les transformations pubertaires, ce qui s'est joué dans l'enfance, afin de tenter un travail de transformation. À l'adolescence, l'appel aux sensations dans l'agir n'est pas inévitablement un échec du travail psychique et de la fantasmatisation, mais souvent, au contraire, un prolongement de ce travail

---

<sup>100</sup> Freud S.(1921), *Psychologie des foules et analyse du Moi* in: *Essais de psychanalyse*, Paris: Payot, 1981, p.167-174

<sup>101</sup> Une analyse de cet auteur est menée plus loin.

<sup>102</sup> Gutton Ph., *Le pubertaire*, Paris : PUF, 2013, p. 83- 85

qui s'appuie sur l'érotisme musculaire et ouvre sur tout un champ de possibles représentances et de possibles remémorations<sup>103</sup> ». Une des questions des adolescents vis-à-vis du corps est générée par les transformations liées à l'âge et qui, en accord avec les observations de Ph. Gutton entraîne une véritable action déductive du corps génital sur le corps de l'enfant (et cela parce qu'à cette étape la source génitale est extériorisée par le Moi). L'adolescent paraît chercher avec anxiété une réponse à la question suivante : Dans quelle mesure ce corps est moi et pas un autre, étranger ? Le corps est-il un objet extérieur ou est-ce moi-même ? Ainsi a lieu un procès d'externalisation de l'autoséduction par la séduction de l'autre.

À mon tour, je deviens un objet d'étude et d'interprétation pour le groupe dans sa totalité, mais également pour chaque individu en particulier, parce que le transfert représente une forme spécifique de distorsion perceptive. De la reconnaissance et de la perlaboration du transfert dépendent l'évolution du groupe. L'exploration est bidimensionnelle : d'un côté, le clinicien cherche, scrute avec attention le fonctionnement psycho-affectif du groupe, dans la manière dont il se reflète dans son vécu, ses impressions et ses pensées ; de l'autre le groupe avec des dizaines d'yeux et d'oreilles suit avec attention et curiosité le fonctionnement psychoaffectif du clinicien. Parfois, je sens que je deviens le sujet de tests plus ou moins subtils qui tentent de décrypter mes réactions et visent à savoir si ses membres peuvent se baser sur moi ou, au contraire, s'il existe un danger d'abandon du groupe dans un moment de crise ; si j'ai tendance à accorder plus d'attention ou à favoriser un sujet en défaveur d'un autre ; si je prends peur lorsque l'un d'eux essaye de me détruire symboliquement ; si j'ai une réponse aux dilemmes qui les travaillent. À cela s'ajoute la dynamique du double puisque nous avons à faire à un processus de découverte graduelle des différences. L'autre – l'objet groupal ne reflète pas seulement les aspects liés au groupe, mais aussi les aspects étranges, qui appartiennent à sa réalité distincte et dont l'émergence ne peut être contrôlée. Ainsi prend place la danse subtile entre illusion et désillusion groupale pour reprendre la formule d'Anzieu<sup>104</sup> et Kaës<sup>105</sup>.

Dans cette configuration le clinicien devient une sorte « d'interlocuteur transitionnel<sup>106</sup> », un « interlocuteur interne et externe » dans le même temps (les médiations artistiques amènent au premier plan tant la problématique du double que celle de la tierceté (fonction tierce, André

---

<sup>103</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 27

<sup>104</sup> Anzieu D. (1993), *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1999

<sup>105</sup> Kaës R. (1993), *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris : Dunod, 2012

<sup>106</sup> Lavalée G. *L'interlocuteur transitionnel : psychose et réflexivité*, in : *Coq Héron*, no. 110, 1989, p. 18-44

Green<sup>107</sup>). Les sens du clinicien captent ce qui lui est communiqué, les impressions forment une constellation par compréhension, et les interprétations sont dosées de telle sorte que l'on peut penser qu'elles vont soutenir le procès de métabolisation/élaboration. Il existe une réaction groupale à la manière dont leur est offerte la réflexion du message qui est adressé au clinicien, réaction qui laisse la possibilité d'identifier les fantasmes et les illusions groupales qui circulent. Ce mode groupal de répondre est doublé des réactions individuelles, une manière qu'à chacun de comprendre et d'interpréter ce que dit le clinicien. La perlaboration des distorsions que le transfert sur moi présuppose, en gardant à l'esprit l'âge des membres groupales, suppose non seulement une certaine agilité, mais aussi de la délicatesse. Le clinicien devient la personnification des images parentales, des professeurs, de l'autorité, des traditions communautaires et des valeurs associés à la microculture déjà incorporée par les membres du groupe. Le travail avec le groupe prédispose à la fois à un clivage dans le transfert et, selon le psychanalyste Pontalis, au doublement du transfert central par un second de type latéral, c'est-à-dire d'un participant sur l'autre. De cette manière on arrive à investir le groupe avec des aspects fantasmatiques et pulsionnels<sup>108</sup>. Le transfert latéral facilite la perlaboration de relations entre les membres, aspect particulièrement important dans la dynamique du groupe.

Se mettre au service de la bonne santé psychique du groupe fait partie du contrat implicite passé avec le groupe, groupe d'adolescents qui appartient à une institution. Ce groupe en lui-même est subsumé à une population dotée d'une microculture locale, intégrable à son tour dans un macro-groupe culturel roumain. Or, il existe des mécanismes de défense et des formes (sub) culturelles qui conditionnent et influencent ce groupe au niveau social. La manière roumaine de penser, de sentir et de se représenter la vie et le monde est doublée du mode spécifique de penser, de sentir et de se représenter les valeurs de la communauté locale d'Olténie. Il en découle que le groupe est marqué de son empreinte, ce qui s'observe en particulier dans les légendes, les histoires, les rituels, et les croyances auxquelles les adolescents font référence et la manière dont ils sont affectés par ceux-ci.

Faciliter le déroulement du processus d'intensification du transfert correspond à l'amplification de l'identification narcissique de base, par conséquent, l'état d'esprit du clinicien « suffisamment bon » présuppose une sorte d'ouverture bienveillante à la rencontre de tout type de message qui vient du groupe. Le groupe communique et se communique à lui-

---

<sup>107</sup> Green A., *De la tiercéité*, in : *Monographie de la Revue française de psychanalyse*, Paris : PUF, 1990, p. 243-277

<sup>108</sup> Pontalis, Jean Bertrand, *Le petit groupe comme objet*, Les Temps Modernes, n° 211, réédité in : *Après Freud*, Paris : Gallimard, 1968, p.157-169.

même en alternant les silences parfois pesant et plein de curiosité (comme l'est le silence au moment de la première rencontre), les explorations spatiales et sonores, les tentatives de maîtriser les objets symboliques que j'ai amenés dans la salle. « Pour le clinicien « tout est bon » à reconnaître, « et à écouter, voir, et sentir », ce qui lui est adressé de manière consciente et inconsciente, et il doit « écouter, voir, sentir » ce que cette sensibilité à l'expression de l'autre produit en lui. Il doit écouter comment il est affecté par la rencontre<sup>109</sup> ». Les interactions intragroupales facilitent la compréhension, c'est-à-dire la découverte de la part des membres groupaux de la manière dont il fonctionne au niveau interpersonnel/intersubjectif. La compréhension suppose l'identification d'aspects antérieurs inconnus concernant les comportements propres, les attitudes, les motivations... De cette manière, les membres du groupe vont découvrir :

1. la manière dont ils fonctionnent en tant que groupe. Autrement dit, la dynamique groupale et les conséquences de la dynamique groupale sur le corps professoral ou sur les autres groupes (ce que stimule ce groupe chez les professeurs ou comment est perçue la groupalité par d'autres groupes de la même école) ;

2. comment ils sont perçus par les autres et comment ils contribuent à créer cette image de soi dans les yeux de l'autre ;

3. quels sont les modèles comportementaux, jeux et scénarii favoris des membres groupaux ;

4. quels sont les bénéfices cachés dans le maintien de certains comportements désadaptatifs (qui ne sont pas conformes au principe de réalité que la croissance et le passage de l'enfance à l'âge adulte présupposent) et sur quels types de scénarii catastrophiques ils se fondent. En d'autres termes quelle est la motivation inconsciente de certains comportements ;

5. comment en sont-ils venus à être ce qu'ils sont. Plus précisément le mode par lequel ils se sont formés, d'abord dans leur relation avec leur mère et ensuite au sein de la famille, comme première forme de groupalité, liée à son tour à un héritage de type transgénérationnel.

En ce qui me concerne, je considère que la répétition par les adolescents de leurs expériences passées en groupe, dans le contexte d'un *hic et nunc* dans lequel l'état d'esprit du clinicien va permettre de rencontrer avec bienveillance ce qui n'a pu être exprimé jusqu'alors, constitue une base pour l'élaboration et la transformation de comportement désadaptatif. Le changement est possible dans la mesure où le groupe et chacun de ses membres remarquent la manière dont il s'habitue à être avec un autre. Plus précisément, il s'agit de la manière par

---

<sup>109</sup> Roussillon R., *Manuel de pratique clinique*. Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 30

laquelle il contribue à la réalité interpersonnelle et intrapersonnelle dans laquelle ils vivent, répétant des modèles, des scénarii. La représentation de soi et la représentation de l'autre « in vivo » qui vont connaître des modifications à la suite d'un processus groupal qui va se produire ici et maintenant, représente en réalité un mode d'actualisation de l'histoire : Récupérer l'expérience passée peut représenter une aide, mais la clé du changement c'est la compréhension des modes courants d'être avec l'autre. Pour cela la représentation de soi, comme la représentation de l'autre peuvent avoir besoin de modifications, ce qui peut se réaliser efficacement seulement dans un ici et maintenant<sup>110</sup>.

La symbolisation comme phénomène médiateur compte au moins deux étapes distinctes. La première étape est celle dans laquelle l'enfant acquiert la langue, le mot et le mode de transférer au niveau symbolique la relation primaire fusionnelle avec sa maman. La deuxième, tributaire de la problématique œdipienne, permet un autre type d'organisation symbolique, se situe à la base de de l'organisation sociale et au niveau des lois naturelles.

Le travail de symbolisation d'un groupe sous-entend de parcourir les deux étapes. Ce qui facilite la sublimation réparatrice des positions persécutrices et dépressives vis-à-vis de l'imgo maternelle ; plus clairement de l'angoisse liée à la perte de la mère et à la destruction du soi. La deuxième étape s'exprime dans le fantasme lié à la mort du père ou de l'inceste<sup>111</sup>.

Didier Anzieu observe que parler de la résonance transférentielle serait une preuve de la résistance personnelle du clinicien face au transfert collectif des participants.

Le transfert se manifeste dès les premières séances et peut être identifié dans le mode par lequel elles débutent. Par exemple, lorsque les adolescents attendent en silence, à peu près immobiles que je leur donne une explication, une indication sur les activités qui vont être mises en œuvre. La présence du clinicien favorise le déroulement et l'intensification du transfert, le transfert de la groupalité comme tout, le transfert de chaque membre du groupe et le transfert latéral. Le transfert peut générer, de la part du clinicien, une identification narcissique de base qui, en fonction de sa perméabilité et de sa flexibilité ou de la profondeur de sa propre démarche analytique, peut s'associer à une résistance au transfert. L'important est qu'en sa qualité de clinicien il puisse identifier les effets que le transfert produit sur lui et plus particulièrement les éléments de contre-transfert, ressource imprévisible dans le processus.

---

<sup>110</sup> Fonagy P., Kachele H., Krause R., Jones E., Perron R. & Lopez L., *An Open Door Review of Outcome Studies in Psychoanalysis*, London : International Psychoanalytical Association, 1999

<sup>111</sup> Anzieu D. (1993). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1999, p. 22

### **II.3 Contingences de l'espace psychique dans la dyade mère-bébé. Le clinicien-mère. Controverses au sujet de la pulsion. Transpulsionnalité**

Dans la rencontre clinique, le « contrat narcissique », selon la dénomination de P. Aulagnier<sup>112</sup>, joue un rôle essentiel. Véritable guérisseur blessé, conscient de la façon dont ses plaies sont apparues, cicatrisées par la démarche analytique personnelle, le clinicien a l'inclination de recevoir tout ce qui vient de la part du groupe comme quelque chose de bon, bon à voir, à écouter, un bon aliment qui peut être digéré, métabolisé par tout son être. Pour le clinicien, il n'y aurait a priori pas de mauvais aliments en provenance du groupe. De la sorte se constitue un contexte favorable à une plus grande liberté de discussion, de sens et de pensée.

Créer un état d'acceptation non-conditionnelle à ce qui vient de la groupalité constitue un fondement nécessaire pour que le groupe en soi apprenne à digérer, c'est-à-dire à écouter, à (res)sentir, à se voir lui-même et ceci ne peut s'apprendre que dans le cadre d'une relation.

Le groupe a besoin de recevoir, au début, la permission d'évacuer, tout ce qui existe, tel quel, avec du bon et du mauvais. Le clinicien en tant que bonne mère, doit offrir le sein symbolique, pas seulement pour apaiser la faim du groupe, mais également pour être là avec le groupe, c'est-à-dire disponible par son regard et son oreille, pour écouter et contenir le groupe. Le clinicien se situe en première phase comme une « mère suffisamment bonne, dit-on, non troublée par l'assaut vorace du petit nourrisson sur son sein<sup>113</sup> ».

La première année de travail avec les adolescents se déroule sous le signe de l'imaginaire maternelle et du fantasme de l'exploration symbolique de l'intérieur du corps maternel (le clinicien-maman élabore la pulsion orale du groupe « nourrisson »). Sa pulsion orale est redoublée d'une pulsion du regard. Les échanges initiaux se font par des regards, des regards qui happent, qui sucent, des regards sangsue, des regards-cris, des regards qui racontent de longues histoires.

Le clinicien répondra aux appels du bébé-groupe, chaque fois que celui-ci vérifiera s'il est encore là (chaque bébé éveillé de son état intra-utérus non-différencié portera en soi toute sa vie le fantasme de la régression dans l'utérus, de la fusion avec le corps de la mère). Ce qui explique également la sensation de chaleur et de doux regard, le sourire auquel m'invite le groupe bébé comme une sorte de besoin de nourriture affective archaïque.

---

<sup>112</sup> Aulagnier, Piera, *La violence de l'interprétation*, Paris : PUF, 2017

<sup>113</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 118

Et ce, parce que le groupe, en état de régression au stade du nourrisson, « a besoin de sa mère en tant qu'être humain à part entière, pas simplement de quelqu'un qui ne serait là que pour satisfaire sa faim et sa soif. Pour dire les choses plus simplement, ce dont l'enfant a besoin c'est d'une mère, pas d'un sein »<sup>114</sup>, et l'attitude et l'attitude mentale-émotionnelle de la mère est influencée non seulement par la relation avec sa propre mère, mais aussi d'un système entier communautaire de représentations microculturelles spécifiques à la groupalité communautaire dont il fait partie. Toutes ces représentations de la mère concernant son rôle passent précocement à l'enfant et à travers la rencontre clinique se reproduisent, se réintroduisent dans le groupe.

Comme Claude Pigott le remarque, l'univers sensoriel du petit, qui se limitait au début juste à une sorte « [d'] unité très spécifique du perçu oral, olfactif et cutané » ouvre progressivement ses limites pour inclure d'autres sensations<sup>115</sup>.

Le groupe-bébé, tout comme le bébé autrefois, éveille en moi, en ma position de clinicienne, un sourire auquel on peut répondre, toute sa tendresse lui permettant de se relier à ma complexité tout entière, en tant qu'être conscient de ce qu'il voit, de ce qu'il entend, conservant en même temps l'unité fusionnelle de l'étape antérieure.

« C'est en ce sens que nous disons qu'il s'agit tout d'abord d'un élargissement du monde rattaché à la mère qui atteint les proportions que l'on sait, celle de l'imgo toute-puissante dans laquelle le monde est contenu et où s'opèrent, comme dans la scène du rêve, tous les changements, transformations, métamorphoses et autres transmutations du processus primaire qui, lui-même, se calque sur celles du monde sensoriel. Si la pensée de la mère vagabonde, le regard et l'attention de l'enfant vont butiner ici et là<sup>116</sup> ».

À la différence des mères de ces adolescents, qui dans la plupart des cas, semblaient être happées par une vie antérieure qui devient le contenant du bébé, la mère-clinicienne a une capacité réflexive, sait ce qu'elle pense, ce qu'elle sent, ce qu'elle voit ou ce qu'elle écoute. « Le nourrisson qui tète le sein de sa mère regarde son visage ; si ce visage est absent, si la mère pense à autre chose ou à un autre être que le bébé qu'elle est en train d'allaiter, le lait peut sembler bien amer. L'amertume se déplace de l'œil au sein, qui devient insipide ou même empoisonné. L'espoir d'une réparation de cette expérience traumatisante va rester associé à l'œil distrait, à l'œil noir, à l'œil absent ou à l'œil trop avide, bref au mauvais œil<sup>117</sup> ».

---

<sup>114</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 118

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 119

<sup>116</sup> *Idem*

<sup>117</sup> Marinov Vladimir, *L'anorexie, une étrange violence*, Paris : Puf, 2008, p. 35

Dans le chapitre « Transsubjectivité et partage de regard : l'étayage initial de la pulsion » Nicole Catheline et Daniel Marcelli proposent courageusement de soutenir l'hypothèse de l'origine des pulsions dans le partage de regards. Une première observation est celle de la distinction entre l'homme et l'animal, partant de la capacité des premiers à « se regarder durablement les yeux dans les yeux »<sup>118</sup>. Les auteurs considèrent que l'utilisation de la métaphore de l'allaitement pour décrire les premières interactions comporte le risque d'une « confusion entre l'instinctuel (la satisfaction des fonctions physiologiques somatiques) et le pulsionnel »<sup>119</sup>. De plus, nourrir par le lait n'est pas spécifique à l'humain. Si le sein est en réalité un premier « objet non moi », les auteurs susmentionnés mettent en discussion le terme d'objet, sur lequel il est dit qu'il est suffisamment ambigu pour permettre la confusion entre les éléments du monde externe et l'objet d'investissement pulsionnel. Qui plus est, nombreuses sont les prémisses Kleinienne ou de Bion qui sont favorisés par une clinique de cas limités. Et, se demandent les auteurs cités, dans quelle mesure une conclusion peut être tirée en ce qui regarde les premiers stades de l'évolution de la psyché en partant d'observations de la clinique des pathologies<sup>120</sup> ? Winnicott lui-même « considérait l'expression « position dépressive » comme plutôt regrettable lui préférant celle de « stade de sollicitude » pour bien marquer sa volonté de différencier développement de l'enfant et état psychopathologique »<sup>121</sup>. Et, en ce qui concerne les pulsions, Nicole Catheline et Daniel Marcelli, jugent comme Winnicott qu'il s'agit « d'un concept limite entre le psychique et le somatique<sup>122</sup> » (p. 86). Mais que comprend Freud par pulsion ? Pour le père de la psychanalyse, la pulsion est « l'exigence de travail imposée à la psyché du fait de son lien au corporel<sup>123</sup> ». Pourtant on ne peut ignorer le passage en revue effectué par Paul-Laurent Assoun des définitions freudiennes de la pulsion. Il avance que « la pulsion serait une excitation pour le psychique », « un concept-frontière entre Psychique et Somatique<sup>124</sup> ». Plus encore, le concept de pulsion est intimement lié à son explication dans la perspective de la : « **poussée**, soit « le facteur moteur, la somme de force ou la mesure d'exigence de travail qu'elle représente » ; soit « la satisfaction qui ne peut être atteinte que par la suppression de l'état d'excitation à la source pulsionnelle » ; **objet**, soit « ce à quoi ou par

<sup>118</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 83

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 84

<sup>120</sup> *Idem*

<sup>121</sup> Winnicott D.W(1965), *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris : Payot, 2014 (première ed. fr.1970), p.

31

<sup>122</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 86

<sup>123</sup> Freud S. (1915), *Pulsions et destins des pulsions* in : *Œuvres Complètes*, T XIII, 1914-1915, Paris, Puf, 1994,

p. 167

<sup>124</sup> Assoun Paul Laurent (1997), *Psychanalyse*, Paris : Puf, 2007, p. 389

quoi la pulsion peut atteindre son but » ; **source**, soit « tout processus somatique dans un organe ou une partie du corps dont l'excitation est représentée dans la vie psychique par la pulsion »<sup>125</sup>. Les pulsions sont à leur tour les pulsions du Moi ou d'autoconservation des pulsions sexuelles. Le destin des pulsions se réfère à ce qu'elles deviennent dans l'évolution : « retournement dans le contraire », « renversement sur la personne propre », « refoulement », « sublimation<sup>126</sup> ». La dernière a une pertinence particulière pour cette étude et je le mentionnerai à différentes étapes de son développement. Revenons à Nicole Catheline et Daniel Marcelli qui remarquent que « L'instinct n'est pas indépendant de l'objet source de l'excitation ! Comment maintenir le modèle biologique de la pulsion et décréter que l'objet est ce qu'il y a de plus contingent ? L'instinct ne change pas d'objet ! Si effectivement « la pulsion » change aisément d'objet, comme Freud le propose, et si la « poussée » en est son essence, c'est bien parce que la pulsion recherche peut-être plus sa pérennité que sa satisfaction<sup>127</sup> ». Logiquement les auteurs en viennent à se demander pourquoi on ne pourrait pas renoncer au modèle « de l'étayage des pulsions sur la satisfaction des besoins » et si ce renoncement à la métaphore somatique peut être remplacé par l'attention « partagée puis conjointe entre une mère et son bébé, centrés autour de l'engagement par le regard<sup>128</sup> ». Pour faire référence à un argument supplémentaire qui va dans le sens de cette proposition, ils reprennent les considérations de Laplanche quand il distingue l'instinct de la pulsion. Parce que l'instinct est, beaucoup plus proche du somatique il est intéressé de sa décharge, de l'apaisement, tandis que la pulsion a en son centre plutôt la conservation de l'excitation, le maintien ou l'évacuation des tensions qui lui sont liées. « Le drame humain est que la satisfaction ou l'assouvissement du besoin peuvent constituer une menace pour la pulsion, car ils laissent l'individu face à un dangereux vide<sup>129</sup> ». Afin de soutenir cette théorie sur le partage de regards comme origine de la pulsion, ils mettent au centre de la discussion la poussée de regarder, le fait que le bébé regarde vers sa mère avant de voir, « la vision vient envahir le regard et éventuellement le pervertir », contrairement aux suppositions de Lacan. Celui-ci croyait que la vision est première et que le regard s'installe dans la vision. « En effet, la fonction première du regard, cette poussée insensée, est toujours à la recherche d'une appréhension partagée, d'une compréhension : le regard a une fonction unifiante, il est habité par une poussée de comprendre, au sens le plus étymologique du terme : être pris

---

<sup>125</sup> Assoun Paul Laurent (1997), *Psychanalyse*, Paris : Puf, 2007, p. 389

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 389, 390

<sup>127</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 89

<sup>128</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 89

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 90

ensemble. Le regard est habité par la libido. Inversement, la vision s'attache à isoler l'objet, à en tracer les contours, à distinguer la forme du fond, à discerner dans l'obscurité<sup>130</sup> ».

Miriam Boubli considère qu'au cours des premiers mois de vie la mère empreinte « sa pulsionnalité pour organiser celle du bébé », processus nommé « interpulsionnalité<sup>131</sup> ». Elle croit que cet échange a pour effet, pour la mère, la modification du jeu de force pulsionnel. Dans le cas où la mère ne peut recevoir les cris de l'enfant, en leur donnant sens, l'enfant se trouve dans un paysage marqué par une angoisse profonde. « On peut dire que si la dynamique d'interpulsionnalité organisatrice échoue parce que la prégnance de la pulsionnalité de l'un met à mal le destin pulsionnel de l'autre, se met en place la forme négative de l'interpulsionnalité, la transpulsionnalité (enfant en faux self, hyper maturité du Moi, désorganisations psychiques)<sup>132</sup> ». De ce fait apparaîtraient « des dispositifs anti-objet devenant des dispositifs anti-pensée compensant, de façon défensive, l'impossible co-création par la dyade mère-enfant du sentiment de continuité d'être de l'enfant. Alors que l'interpulsionnalité mobilise la liaison et l'investissement de l'objet, la transpulsionnalité, chargée en cryptes, transmet de la déliaison, de la désintrinsication pulsionnelle et de la désobjectalisation, avec tous les risques de désorganisations psychique et somatique<sup>133</sup> ».

Si initialement le regard groupal se fixe sur moi et il existe un échange des regards qui me rappelle la manière par laquelle le nourrisson cherche les yeux de sa mère, ultérieurement, dans la mesure où l'activité groupale se diversifie, la transitionnalité rend possible le passage de l'exploratoire vers l'espace externe (de l'exploration du corps de la mère vers le regard), c'est-à-dire vers la découverte du monde qui entoure. Le regard est une sorte de preuve de « partage relationnel précoce »<sup>134</sup>. Cette formulation est préférée par les auteurs mentionnés parce qu'elle indique mieux que le concept d'interaction, la zone de fusion mère-bébé, l'absence de délimitations claires entre les deux, l'espace d'indifférenciation. De plus, Nicole Catheline et Daniel Marcelli préfèrent aussi le terme de transsubjectivité à celui d'intersubjectivité quand ils se réfèrent à l'échange entre la mère et l'enfant pendant les 6 premiers mois de la vie, car ils sont d'avis que ce choix montre plus clairement qu'il est question

---

<sup>130</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 92, 93

<sup>131</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 35

<sup>132</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 35

<sup>133</sup> *Idem*

<sup>134</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 76

d'une étape fusionnelle pendant laquelle « même si au plan juridique, le bébé est une personne à part entière, incontestable progrès des démocraties, pour autant il reste fondamental de reconnaître l'asymétrie constitutive et constituante de la dyade mère/bébé »<sup>135</sup>. La mère est moins visible immédiatement après l'accouchement, la fonction visuelle du bébé étant assez faible, elle ne se développera en acuité qu'à partir de 4 ou 5 mois. Ceci étant, même si la mère n'est pas visible dès après la naissance, le regard du bébé s'oriente vers elle comme s'il était attiré par un aimant. Dans la mesure où la fonction visuelle se développe se crée un véritable dialogue des regards, et dans les moments où le bébé paraît perdu, le regard de la mère est celui qu'il va chercher. Mais le regard de la mère peut essayer de fixer, de s'accaparer le regard de l'enfant, comme pour se protéger de l'abandon, devenant de cette manière persécutive, intrusive pour l'enfant qui ne peut se libérer de cette pression et risque l'épuisement. Une mère « suffisamment bonne » saura laisser une vue libre à son bébé sans se sentir menacée. Elle reprendra le jeu des regards pour récupérer celui du bébé du vide, ni plus tôt ni plus tard. À la suite d'une observation rigoureuse de la relation mère-enfant, D. Stern remarque l'existence ou l'absence d'accordage inter ou transmodal, ce qui signifie que les mouvements, les états internes du bébé reçoivent une sorte d'image en miroir de la mère<sup>136</sup>. Cependant le miroir maternel peut renvoyer une image fine harmonieuse, ou au contraire, déroutante, disharmonieuse. Le deuxième cas de figure est si la mère est prise dans des enchevêtrements systémiques (par exemple dans le cas du deuil lié à la mort prématurée d'un frère comme dans le cas de Melania sur lequel nous reviendrons plus tard), elle est indisponible au niveau affectif. Dans ce cas, le miroir qu'est la mère est déformé. L'accordage affectif sous-entend un changement dans le miroir. René Roussillon y ajoute le concept « d'accordage esthétique », qui présuppose une réflexion dans le miroir maternel de la sensori-motricité de l'enfant. En l'absence d'accordage, le geste de l'enfant reste sans réponse maternel, c'est comme s'il tombait dans le vide et que la rencontre bébé-maman n'avait pas lieu. Entre la maman et l'enfant se crée un échange difficile à distinguer tant il est délicat de faire la part de ce qui appartient à l'un ou à l'autre. Les sentiments, les pensées, les gestes paraissent migrer de l'un à l'autre de telle manière que chacun est transformé par l'interaction. L'intersubjectivité<sup>137</sup> suggère justement en tant que concept cet espace commun de créativité, dans lequel ce que chacun apporte stimule et crée quelque chose pour l'autre. La créativité supposée par l'intersubjectivité est particulièrement pertinente pour la pédagogie, en particulier dans le cas des enfants, car il

---

<sup>135</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 69

<sup>136</sup> Stern D. (1989), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris : PUF, 2015, p. 181- 208

<sup>137</sup> Stern D., *Op. cit.*

existe une différence essentielle entre apprendre à faire des activités/objets/choses en étant seul(e) et en la présence d'un adulte qui guide et accompagne. La manière dont la pédagogie gère les moments dans lesquels l'enfant paraît incapable d'apprendre est particulièrement importante. La frustration peut-elle être tolérée ? L'adulte peut-il résister à la tentation de faire ces activités à la place de l'enfant, renforçant par-là sa dépendance et son impuissance ? L'incapacité à contenir ses tentations du pédagogue, cela va sans dire, peut avoir des conséquences néfastes sur l'évolution de l'enfant. Et comme l'adolescence suppose la reprise du processus archaïque, l'intégration harmonieuse des changements biologiques et émotionnels suppose la présence d'un adulte qui accompagne, sans imposer l'exécution de tâches spécifiques, qui se limite à conseiller, tant au niveau de la compréhension, qu'au niveau affectif (au sens où il donne l'indice minimal qui soutient l'édifice de la confiance en soi de l'adolescent).

Le contrat narcissique, si le processus groupal se déroule correctement il se transformera progressivement en une forme de contrat symbolique<sup>138</sup> L'individuation, la maturation du groupe présuppose que le clinicien permette par sa capacité d'endiguement, de contenance, une évolution du sujet-groupe vers la réflexivité, dans le sens où il augmente ses capacités de sentir, d'écouter, de voir, de penser, de se surprendre. Puisqu'il s'agit d'une clinique avec médiation, la question qui survient est la suivante : quelles sont les méthodes les plus appropriées pour favoriser ce processus réflexif et plus encore peuvent-elles s'accorder au cadre et l'âge des membres du groupe ? Le clinicien doit devenir sensible au réservoir des choses que le groupe repousse, répudie et ne plus répéter le processus d'exclusion qui vient de la part du groupe. Les médiations thérapeutiques qui représentent un point d'intérêt nodal pour le clinicien, son intérêt vis-à-vis de celui-ci étant perçu par le groupe, vont permettre la création d'un espace intermédiaire, de la transitionnalité, favorisant de cette manière le passage d'un état fusionnel avec la mère à une relation avec la mère comme entité séparée.

**Le cadre intérieur du clinicien** permettra, à partir d'une identification narcissique de base, de faire émerger, progressivement un processus de différenciation à travers lequel l'autre, même ressemblant, puisse être perçu comme un autre.

Le réaménagement de l'espace de classe pour les élèves, dans toute sa matérialité, donne une certaine flexibilité au tissu institutionnel. L'espace dans lequel ont lieu les heures de cours devient un espace autre, dans lequel le mobilier n'est plus aménagé de manière à suggérer un rapport hiérarchique avec l'adulte. Un dialogue fin entre les deux types de cadre, celui

---

<sup>138</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*, Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 30

instructif-éducatif-formel et celui clinique débute. Le familier et l'inhabituel se succèdent l'un à l'autre, le poids respectif de chacun restant difficile à apprécier. L'espace perd son immobilité, son caractère interchangeable, il devient mouvement, car il se transforme avant chaque séance. La salle de classe devient une sorte d'arrière-plan d'un tableau en mouvement qui se remplit, et se remplit à nouveau en fonction de ce qui paraît être le centre des préoccupations groupales à un moment donné : apprendre avec les professeurs ou s'ouvrir à sa propre compréhension comme mode de fonctionnement, partie du processus clinique. Dès la première séance de soin clinique, commence à prendre forme la section d'or d'un tableau qui ne sera complète qu'au final. En réalité, même à ce moment le tableau ne peut être définitivement finalisé (de nombreux éléments de ce travail élaboratif prendront sens dans l'après-coup). Cependant, les éléments de décor sont approximativement les mêmes, avec de petites variations. Les membres groupaux se séparent par paire ou individuellement de ce tableau vivant (en fonction de la façon dont le groupe leur permet de devenir porte-parole ou porte-symptôme groupal). La manière qui m'a permis d'analyser les mouvements internes induit le mode par lequel je peux deviner les croquis des adolescents sur la toile de ma conscience et les saisir dans leur tumulte, leur conflictualité qui dérive du processus pubertaire au niveau du groupe. Le cadre interne du clinicien fait référence au fonctionnement de son appareil psychique dans la situation spécifique de recherche et de pratique clinique. Comme l'observe Joyce McDougall dans *Théâtres du corps*<sup>139</sup>, le bon clinicien est celui qui observe et interprète son propre théâtre intérieur, avec toutes les figures et les personnages qui peuplent sa propre scène psychique avant d'analyser le décor extérieur, dans le cas présent celui de la groupalité et du mode d'intrication de la scène psychique de chaque membre en particulier vis-à-vis des autres. Une interprétation précipitée du clinicien ne peut être qu'une forme de défense contre les figures qui peuplent sa conscience.

La psychanalyste utilise le concept de théâtre en tant que métaphore pour la réalité psychique. En ce qui me concerne, la situation groupale permet un déploiement exceptionnel de scénarii et personnages, mais il existe toujours un accord inconscient, une espèce de compréhension souterraine concernant le changement de rôles d'acteur principal ou d'acteur secondaire (soliste/accompagnateur). Je deviens le réceptacle du non-symbolisé, du non-figurable, des conséquences des mères absentes ou perçues comme mortes, du désespoir d'une rencontre qui n'a pas eu lieu, d'attentes vaines ou rendues vaines. Il est vrai que la situation groupale tout comme la médiation réduisent l'intensité de ces rencontres.

---

<sup>139</sup> McDougall Joyce (1989), *Théâtres du corps*, Paris : Gallimard, 2012, p. 13

Il importe de faire place aux représentations des séries de parents incomplets, ainsi qu'à toutes les angoisses de ces liens, sans créer le contexte d'une répétition à l'identique, porteuse de la même attente déçue, sans réponse.

Dans la contenance-transformation du négatif réside le soin qui mène sur le chemin doux du passage à l'adolescence.

La première année de travail avec le groupe reste sous le signe de l'oralité : prendre, atteindre, attraper, laisser et perdre, l'homosexualité primaire dominant la scène. La deuxième année de travail groupal se déroule sous le signe du fantasme de l'insinuation d'un corps étranger dans le groupe, groupe qui prend sa mission de faire fondre les kilogrammes supplémentaires de la professeure principale simultanément à une intensification des images puissantes œdipiennes.

La troisième année de travail fait place à une maturation corporelle qui supposait l'émergence d'éléments sexuels et d'une excitation exacerbée, préfigurée quelque peu par le passage à l'acte de Mihaela, et repris au sein du groupe par une forme différente d'exploration corporelle qui changeait la nature et la manière dont les tout récemment adolescents rentraient en contact les uns avec les autres. « Leurs corps enfantins plus ou moins formés, violemment et par surprise deviennent le théâtre d'exigences pulsionnelles qui engagent différemment les liens entre les sujets dans le groupe<sup>140</sup> ». Sur la scène groupale apparaissent des attouchements intrusifs qui mobilisent la honte, mais également la culpabilité. Le groupe devient le lieu du fantasme primitif des parents combinés. La poussée du corps pubertaire transforme le corps de l'autre en une proie. Dans cette troisième année, le vécu dépressif devient lui aussi plus prégnant, culminant avec le clivage entre bon groupe/adolescent qui apprend et le mauvais groupe/adolescent qui veut se relaxer/se distraire et qui correspond à un clivage du transfert. Les médiations thérapeutiques prédisposent à un champ transférentiel dans lequel le clinicien devient objet de la transitionnalité. Il est important que ce dernier se laisse attaquer, déchirer, casser et qu'il puisse survivre à ce processus d'évacuation groupale, justement pour qu'il puisse être plus tard réparé, reconstruit, réunifié. La séparation, perceptible dans des actes symboliques, organisée autour du médium, l'objet médiateur, finit par être exprimée verbalement et ensuite internalisée, progressivement, jusqu'à pouvoir structurer l'intérieur du groupe autant que ses membres.

La groupalité psychique mise en exergue par la rencontre clinique sera mise en évidence dans le cadre extérieur, à savoir la totalité des conditions matérielles de la rencontre clinique

---

<sup>140</sup> Jupiter Claudine, Roffat Didier, *Tel corps, tel groupe* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 63

(la durée, la fréquence des rencontres, c'est-à-dire l'exposition à l'identification narcissique de base, des ruptures et discontinuités du transfert).

Le clinicien, par son exposition à un univers micro culturel, pourra rentrer dans un dialogue communautaire. Il sera soit incorporé, soit rejeté par la communauté à laquelle appartient le groupe qu'il traite comme sujet, et sa pensée professionnelle sera le creuset des voix et des regards des formateurs qui ont contribué à son propre processus et qui ont eu un rôle significatif à jouer dans sa vie professionnelle. On peut dire que le clinicien appartient lui-aussi à une groupalité clinique.

En ce qui me concerne, j'ai été dans la situation d'être intégrée, aussi bien au sein de l'institution où l'activité a été déployée que dans la microcommunauté rurale. Certaines réactions redondantes étaient faites d'étonnement et de curiosité, compte tenu de mon statut de cadre universitaire, venant de la capitale, investie d'une autorité à la fois par le proviseur, le secrétariat et le corps enseignant.

Il y a eu deux moments de crises évidentes : le premier a eu lieu avant le début des activités cliniques dans l'école, il s'agissait de l'opposition de la mère-professeure de religion ; le deuxième, vers la fin de la dernière année d'activités, quand l'un des parents, père d'un garçon, a demandé la permission de participer à une séance, requête qui n'a pu lui être accordé et qui a entraîné le retrait de son fils pour cette séance. Ceci correspond à l'impulsion inverse d'expulsion de ce qui est perçu comme un intrus, un corps étranger. Si, dans le premier cas, à ma grande surprise, je rencontrais la fille de cette maman à la quasi-totalité des séances, dans le deuxième, le père lui aussi a permis à son fils de venir aux séances. J'ai associé ce geste du père à une peur que l'autorité sur son fils, par ailleurs exercée oppressivement, soit fragilisée par ce qu'il explore pendant les séances cliniques. D'ailleurs dès qu'il s'est convaincu que personne ne l'empêcherait de retirer son fils des activités mentionnées selon son bon vouloir, il lui a laissé la liberté de participer. Il faut dire que j'ai refusé d'entrer dans une lutte de pouvoir sans autre forme de précision, la question de la confidentialité mise à part.

Tout comme remarquait W. Bion, en situation groupale le contre-transfert du clinicien est constamment demandé : « En thérapie de groupe, un grand nombre de représentations, et les plus importantes d'entre elles, doivent être fondées sur les relations affectives de l'analyste lui-même. J'ai la conviction que ces réactions dépendent du fait que l'analyste est, dans le groupe,

le « récepteur » de ce que Mélanie Klein<sup>141</sup> a appelé identification projective, mécanisme dont le rôle est très important dans le groupe<sup>142</sup>.

Tout au long des séances, un regard soutenu a été maintenu, concentré sur mon vécu psychocorporel, de manière à ce que toute « brise de vent » qui changerait ma manière d'être et les fluctuations de notre conscience, deviennent expressions possibles de mouvements transférentiels. Il s'agit d'une sorte de confiance dans le processus, en l'occurrence dans la capacité d'être réceptive à ces messages infra verbaux qui accompagnent les changements survenant tout au long de cette période et qui non seulement portent les signes de communication par identification, mais se trouvent également à l'origine de l'empathie ou de la capacité de se mettre en relation avec ce que ressent l'autre.

Le contre-transfert rend non seulement possible la relation double avec le groupe ou le membre du groupe, comme remarquait Hanna Segal en *Psychanalyse clinique*<sup>143</sup>, mais permet simultanément au clinicien de ressentir et d'observer. Anne Brun évoque le phénomène d'intercorporéité<sup>144</sup> (une espèce d'écho entre le vécu corporel du patient et celui du clinicien), et Roussillon estime, dans le même livre, que le corps est une espèce de « médiation médium malléable<sup>145</sup> ».

De la capacité négative du clinicien, dans le sens donné par Bion, dépend l'augmentation de la capacité groupale d'accepter l'incertitude, parce qu'en réalité le clinicien sait intuitivement ce qui arrive au patient, mais il a besoin de parcourir le chemin du processus groupal en même temps que le patient, dans le sens d'avoir « la capacité d'être dans l'incertitude, le mystère, le doute, sans s'irriter à quêter des faits et une raison<sup>146</sup> ». C'est ainsi que le clinicien/le moniteur comme chacun des membres du groupe contient dans son espace intérieur des formations groupales.

Le nombre des membres groupaux ne se superpose pas avec le nombre des objets intérieurs de tout à chacun. En fait, parmi les questions cliniciennes qui apparaissent spontanément on peut énumérer la suivante : combien en sommes-nous ici ? Je suis confrontée à un singulier pluriel, où les personnages, comme dans une espèce de toile peinte en trois

---

<sup>141</sup> Klein Mélanie, *Notes sur quelques mécanismes schizoïdes* in : *Développements de la psychanalyse*, Paris : PUF, 1966.

<sup>142</sup> Bion, W.R, *Recherche sur les petits groupes*, Paris : Puf, 2002, p. 35

<sup>143</sup> Segal, H., *Psychanalyse clinique*, Paris : Puf, coll. Le fils Rouge, 2004

<sup>144</sup> Brun A, et coll. (2011), *Les médiations thérapeutiques*, Toulouse : érès, coll. Le carnet psy, 2014

<sup>145</sup> Roussillon René, *Le corps comme médiation médium malléable* in : A. Brun, B. Chouvier, R. Roussillon, *Manuel de médiations thérapeutiques* (sous la dir. de A. Brun, B. Chouvier, R. Roussillon), p. 259

<sup>146</sup> Bion W.R.(1970), *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*, Paris, Payot, 1974, p. 209

dimensions, semblent me refléter ou au contraire me déformer, sont à la fois moi et pas moi, le non-moi<sup>147</sup>. Comme René Kaës le remarquait, la groupalité interne de chaque membre en partie ne peut être réduite à « l'introjection des structures de relations acquises dans les premiers liens familiaux<sup>148</sup> ». Elles semblent plutôt être le résultat d'une manifestation de qualités psychiques innées, comme celle d'associer/dissocier, d'assembler/désassembler, agréger/désagréger.

Le membre groupal devient dans ce contexte une sorte de sujet intermédiaire, permettant la médiation pour les autres membres groupaux, mais également pour la totalité du groupe.

« Ce sujet se conçoit doté d'interfaces avec d'autres espaces de réalité, sur les frontières du dedans et du dehors. Le sujet dans le groupe fait appel à des groupes internes mobilisés pour s'appareiller, s'accorder et faire lien avec des structures homologues chez les autres sujets : les groupes internes accomplissent une fonction d'organiseurs dans le processus d'appareillage psychique groupal »<sup>149</sup>. Chaque membre groupal est à la fois sujet du groupe, et sujet dans le groupe possédant en même temps sa groupalité interne.

Les rapports entre ces formes de groupalité interne se manifestent sous forme de continuités, discontinuités ou même de ruptures au niveau de l'espace psychique groupal.

En fait, au sein du groupe, les personnes présentes deviennent des personnages, c'est-à-dire se projettent eux-mêmes dans l'espace du groupe, mais également dans celui de ses membres. Se crée ainsi un jeu subtil des espaces psychiques qui fonctionne tel un diagramme ou un hologramme, et qui rend possible la mise en réflexivité.

« Il s'agit de miroirs partiels, mais de miroirs potentiellement transformateurs en ce qu'il manifestent leur différence », comme dans le cas des relations avec les parents.<sup>150</sup> « Le seul fait de se penser peut être entrevu comme un dédoublement de l'être qui n'est pas angoissant lorsque nous avons constitué une peau psychique (Bick, 1968), un Moi-peau bien unifié (Anzieu, 1989)<sup>151</sup> ».

J'ai remarqué que l'expérience groupale a son propre parcours ainsi que ses enjeux spécifiques. Comme Claude Pigott le remarque : « l'organisation de la groupalité avait, elle aussi, sa source dans une expérience concrète. À celle-ci se rapporte l'expérience de la groupalité par la formation d'un magma d'enfants agglutinés en grappe qui se constitue

---

<sup>147</sup> Kaës René, *Un singulier pluriel*, Paris : Dunod, 2007

<sup>148</sup> Kaës René, *Le médiations entre les espaces psychiques dans les groupes* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 55

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 56

<sup>150</sup> Boubli Miriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 29

<sup>151</sup> *Idem*

défensivement à l'encontre de l'imgo maternelle phallique toute-puissante. À ce titre, celle-ci est aussi engendreuse et désengendreuse. Ce mouvement, qui comporte des équivalents à l'âge adulte, est, en quelque sorte, la scène primitive de la naissance du groupe isomorphe à partir duquel vont pouvoir se différencier plus tard ceux qui le composent<sup>152</sup> ». Le fantasme d'une scène primitive permettra l'évolution œdipienne du sujet-groupe, pour que plus tard soit ouverte la voie vers l'initiation du processus d'individuation. « Du fait de s'être constitué dans un mouvement de différenciation par rapport à la mère toute-puissante et d'être confronté à cette même toute-puissance, le groupe hérite de l'intégrité de ses pouvoirs, C'est pour cela que le matériel groupal est toujours à considérer dans une dimension archaïque<sup>153</sup> ». La mise en parallèle entre le mode de fonctionnement d'un groupe et le processus primaire est évidente, c'est pourquoi sont expliqués parfois des phénomènes lors desquels des foules peuvent agir d'une manière psychotique, alors même que leurs membres, pris chacun individuellement, sont parfaitement normaux.

Même les exemples tirés de l'histoire et des textes littéraires peuvent souligner le poids des thèmes irrationnels à l'intérieur des groupes, groupes qui agissent par la suite comme un tout, comme une espèce de nébuleuse qui happe l'individualité par nivellement : « dès lors qu'un certain consensus de liens libidinaux et culturels se sont établis entre des personnes, l'esprit s'autorise à rêver tout haut sans que le groupe environnant ne s'en émeuve le moins du monde et c'est ainsi que les idées les plus folles peuvent, en toute sécurité, agiter les hommes et incarner le sens commun »<sup>154</sup>.

Un exemple connu de la littérature roumaine est celui de la mise à mort du boyard Motoc, par le personnage collectif de la nouvelle *Alexandru Lăpușneanul*, par Costache Negruzzi, dans le chapitre intitulé de manière suggestive « C'est la tête de Motoc que nous voulons<sup>155</sup> ».

Il suffit qu'un seul membre de la foule demande la mort du boyard — en tant qu'outil de vengeance contre un autre crime (la mise à mort des 47 boyards se trouvant au diner princier offert par Lăpușneanul), vengeance fondée sur le principe du Talion — « Œil pour œil, dent pour dent » — pour que la foule soit prise par un violent délire fantasmatique, véritable psychose, le personnage collectif agissant comme un fou, dont la soif de vengeance ne peut être calmée que par un sacrifice.

---

<sup>152</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 168

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 168

<sup>154</sup> *Idem*

<sup>155</sup> Negruzzi Costache, *Alexandru Lăpușneanul* in: *Alexandru Lăpușneanul. Aprodul Purice și alte scrieri*, București: Ed. Agora, 2007, p. 85

L'un des désirs de meurtre fantasmatique du père se fait remarquer dans le vécu intense de haine et de rage que traverse le groupe, lorsque celui-ci fait référence au Proviseur, au professeur d'histoire ou au celui d'éducation physique. Cette référence devient de plus en plus forte lors de la deuxième année de travail groupal.

Le clinicien assure la cohérence groupale, en préservant son identité de telle sorte que cette dernière reste entière et structurée, évitant de se rendre vulnérable devant la nébuleuse primaire d'où pourrait guetter la décompensation psychotique.

Ce qui favorise la présence du thérapeute au sein du groupe c'est justement la rencontre entre « deux niveaux de sens : un dispositif pensé, construit et encadré par des thérapeutes et une matière capable de susciter envie et désir qui servent de médiateur. Le point de contact entre les deux niveaux n'est rien d'autre que le relationnel »<sup>156</sup>.

L'objet concret (jouet, photo) qui réalise la médiatisation permet la création d'un espace transitionnel entre le clinicien et le sujet invitant à une relation qui du fait d'être instrumentalisée, donc « non-frontale », est perçue comme étant plus délicate, moins intrusive ou persécutrice.

« L'objet a pour fonction essentielle de favoriser et de faciliter l'ouverture à l'intersubjectivité. L'autre devient le mentor, l'objet d'identification, l'objet d'amour ou l'initiateur. C'est en déclinant toutes ces figures de l'intersubjectivité à partir de l'investissement dans un objet créé que s'amorce et se développe le travail thérapeutique avec les médiations<sup>157</sup> ».

Le clinicien qui connaît sa propre groupalité psychique contient le groupe d'une manière qui permet l'élaboration à la fois de ce qui devient une priorité groupale que de la toile de fond. La cohérence du système groupal est assurée par le lien. Il devient la cible et le réceptacle des projections qui parfois le revêtent de l'idéal du bon objet et en d'autres occasions d'épines, lorsque le groupe a besoin d'exprimer son agressivité par des attaques auxquelles il doit survivre. D'autre part, le clinicien s'offre soi-même à la fois comme médium malléable à explorer par la groupalité. Il devient la cible et le réceptacle des projections qui le recouvrent parfois d'un vêtement idéal, d'autres fois, à l'inverse, le clinicien devient une arène de la destructivité groupale, des attaques auxquelles il est important de survivre.

Le processus transférentiel met en exergue la manière dont le clinicien se met en lien avec sa propre groupalité intérieure. « Du côté du clinicien se pose le problème d'être ainsi «utilisé»

---

<sup>156</sup> Chouvier Bernard, *La médiation dans le champ psychopathologique* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 40

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 41

comme « poubelle », « waste disposal », ce qui secoue son identité et sa capacité d'empathie. Si le transfert est toujours violent dans son processus (pour qui, pour quoi, me prend-on ?). Il l'est plus particulièrement quand les problématiques narcissiques — identitaires sont impliquées<sup>158</sup> ».

René Roussillon remarque la crainte récurrente qu'a le groupe de se montrer impitoyable face au clinicien, en tant que médium malléable.

Dans le groupe concerné par cette étude, les adolescents oscillent initialement entre celle-ci et l'exploration de la liberté d'expulser, d'évacuer la destructivité avec l'intensité avec laquelle elle se manifeste dans la relation avec les professeurs, relation qui, par ses exigences limitatives, contraint, force à une normativité groupale. Le groupe teste initialement la malléabilité du médium « clinicien ».

Combien arrivent-ils à se symboliser en toute liberté dans l'espace que le clinicien leur offre ? Seraient-ils punissables pour leur courage d'avoir évacué ce qui constitue pour les enseignants une occasion d'entretenir une relation de type sadomasochiste, relation dans laquelle les sujets pubères sont utilisés avec cruauté par celui qui est censé les éduquer.

Parce que les adolescents dans le rôle d'éducatable deviennent parfois la poubelle de certains éducateurs qui cherchent à réparer leurs blessures narcissiques à l'ombre du pouvoir que leur confère leur rôle institutionnel hiérarchique supérieur. Dans quelle mesure les adolescents pubères peuvent-ils s'autoriser à humilier le clinicien, à le culpabiliser, à lui faire sentir la honte qu'eux-mêmes ont ressentie ? Parfois ils s'autorisent une plus grande légèreté lorsque le clinicien leur offre des objets qui jouent ce rôle et qui peuvent recevoir/accueillir et mettre en forme la matière psychique primaire (comme les médiations artistiques).

Même si on a recours à la médiation thérapeutique artistique, théâtrale, la relation avec moi-le clinicien reste primordiale dans le processus clinique : « L'animateur n'est que le présentateur, le représentant du médium (et cela même si, bien sûr, le médium est aussi le représentant du présentateur, la relation avec le clinicien est toujours centrale), il est et n'est pas le médium<sup>159</sup> ».

Des références à la groupalité, en tant que foule ou horde sont esquissées dans les écrits de Freud, en 1921, dans l'ouvrage *Psychologie des masses et analyse du moi*.<sup>160</sup> Ce qui suscite l'intérêt pour le père de la psychanalyse est la ressemblance, le parallélisme qui peut s'établir

---

<sup>158</sup> Roussillon René, *Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 29

<sup>159</sup> *Ibid.*, p. 33

<sup>160</sup> Freud S. (1921), *Psychologie des masses et analyse du moi* in : *Œuvres complètes*, XVI, 1921-1923, Paris : PUF, 1991, p. 1-83

entre le fonctionnement individuel et celui des masses, les deux étant quelque peu expliqués en perspective du moi, de l'inconscient et du surmoi.

Suivant ce fil théorique freudien, les mouvements collectifs peuvent être déterminés par le surmoi et ses interdictions, jouant un rôle décisif dans le mécanisme du refoulement.

Claude Pigott fait remarquer la similitude de la pensée freudienne avec celle de Trigant Burrow qui « a tenté de conceptualiser une véritable psychanalyse de groupe en se voulant parfaitement cohérent avec la pensée de Freud, et ceci dès avant les années vingt. Au travers d'une « méthode de laboratoire » qu'il inventa dans le but d'étudier les fonctionnements groupaux, il « entreprenait » la pathologie des formations collectives, celles-là mêmes dont Freud parlait. De plus, si nous avons évoqué le processus du refoulement opéré par le consensus collectif, c'est que cette notion occupe une place centrale chez Burrow<sup>161</sup> ».

Dans la perspective de ce dernier, le refoulement joue un rôle central dans la manière dont s'organisent et se manifestent les collectivités. L'auteur étasunien fait carrément une radiographie de la manière dont se crée la pathologie des collectivités.

Si les foules possèdent une toile de fond sur laquelle se structurent des mécanismes de défense, de déplacements, des illusions, la différence avec l'individualité pathologique consisterait en ce qu'il existe pour les sociétés une espèce de monnaie d'échange universelle de manière à ce que les vulnérabilités peuvent être attribuées en quelque sorte aux coutumes sociales et non pas au registre pathologique, étant par ce biais normalisées.

« C'est ainsi qu'il est amené à considérer que les hommes s'unissent autour de symboles qui lui font penser aux images d'un rêve dont ils se servent dans un langage commun qui dicte la normalité, mais, en substance, ce langage n'en est pas moins arbitraire et est autant le réservoir de la folie que la pensée primaire<sup>162</sup> ».

Certaines expressions idiomatiques appartenant au patrimoine culturel font de toute évidence référence au corps, il existe par conséquent des traits somatiques primitifs qui comportent à leur tour des signifiants originaires. D'ailleurs il n'y a pas que les psychologues, mais également les linguistes qui ont remarqué le rôle joué par l'expérience origininaire de la corporalité dans la manière dont les métaphores ou les expressions métaphoriques sont apparues. Or les expressions idiomatiques, populaires sont pour la plupart plutôt des métaphores collectives, qui ont circulé initialement dans l'expression orale et moins dans l'expression écrite.

---

<sup>161</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 60

<sup>162</sup> *Ibid.*, p. 61

La pensée d'une collectivité se retrouve dans les expressions populaires, et « l'expression de la pensée de l'homme est celle de l'association. Toute idée ressentie ou transmise entraîne une telle association. La pensée est la reconnaissance de la similitude, le langage et son expression, La pensée et le langage humains représentent la construction progressive d'un système de plus en plus complexe d'associations<sup>163</sup> ».

Il existe une véritable « grammaire du corps » que l'on peut observer dans les expressions idiomatiques d'une langue et qui fait la radiographie des processus de pensée primitive collective. De plus « il ne suffit pas qu'un langage soit symbolique pour accomplir sa fonction, il lui faut aussi qu'il reste en contact avec les données plus profondes de la signification biologique. Un langage ne se fait par hasard, c'est aussi une actualisation de lois organiques internes que le symbole montre tout en les masquant. Le principe de déguisement est le principe fondamental du langage (...). Il retrouve dans toute cette imagerie culturelle et sociale les mêmes modifications que Freud avait découvertes à propos de la pensée du rêve avec, toutefois, la différence que la pensée métaphorique et métonymique opère à l'état de veille à une distance variable des motivations instinctuelles (...). L'imagerie culturelle, une fois coupée de ses bases organiques instinctuelles, travaille pour son propre compte en se retournant, en quelque sorte, contre le sujet<sup>164</sup> ».

Les images sociales ne tiennent pas au hasard, mais ressemblent jusqu'à un certain point à la pensée individuelle et sont imposées par la collectivité. L'Église, la mode, la propriété sont ainsi des images sociales qui représentent dans les faits une imagerie mentale groupale qui rentre en contradiction avec l'image individuelle. L'individu qui arrive à se soumettre à la collectivité, malgré toute son imagerie inconsciente, est considéré comme étant normal sur le plan social, même si dans cette convergence on retrouve l'essence de la folie : « la collectivité humaine, avec son inconscient, et l'homme dit normal qui la peuple — c'est-à-dire l'homme qui obéit au sémaphore — est, en définitive, le réservoir de la folie<sup>165</sup> ». Claude Pigott pense que les écrits de Burrow seraient porteurs d'une première tentative de définir un « inconscient groupal chez l'individu, dont les représentations seraient spécifiquement collectives<sup>166</sup> ».

Ce qui semble davantage intéressant dans la pensée de Burrow, compte tenu du fait qu'à l'époque où ce dernier concevait ses théories, Freud n'avait pas encore constitué sa deuxième topique, porte sur le fait que « le sujet a une tendance à substituer les images sociales à ses

---

<sup>163</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 62

<sup>164</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 62

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 63

<sup>166</sup> *Idem*

représentations de désirs personnels dès lors que celles-ci sont inacceptables au plus grand nombre<sup>167</sup> ». Ce fait expliquerait des phénomènes de déplacement beaucoup plus complexes, par exemple celui d'un investissement libidinal sur une église.

Le premier milieu social auquel est confronté l'individu est celui de sa famille, en tant que « milieu social primaire ». La famille « intègre progressivement par un « mécanisme social primaire » le sujet dans son fonctionnement en lui imposant toutes les représentations culturelles qu'elle véhicule » (idem). L'influence sociale peut s'exercer sur l'individu avant même l'existence d'une relation d'objet primaire de *l'infans* avec sa mère.

À la période des premiers mois de la vie, *l'infans* n'a pas d'identité propre, mais il est en fusion avec la mère, il est identifié par l'objet qu'elle représente « n'ayant pour seule expérience que celle d'être une partie organique de sa mère. (...) l'impression de continuité et d'unité organique avec le corps maternel de la vie prénatale qu'il éprouve. À ces correspondances générales de relation et d'identité, il y a le lien beaucoup plus intime et spécifique issu de l'allaitement<sup>168</sup> ».

Chaque jour qui passe ne fait que renforcer cette union mitigée entre le moi de *l'infans* et l'image de la mère, union que Burrow nomme « lien organique mental (psychique) ». Cette continuité subjective *infans*-image de la mère, reçoit la dénomination de « principe d'identification primaire ».

Les remarques de Burrow concordent avec les mentions de Freud de l'ouvrage *Pour introduire le narcissisme* (1914), dans lequel le père de la psychanalyse précise que l'auto-érotisme naît au sein du choix de l'objet narcissique, à savoir au sein de la relation précoce entre l'infans et sa mère : « Nous disons que l'être humain a deux objets sexuels originaires : lui-même et la femme qui lui donne ses soins ; en cela nous présumons le narcissisme primaire de tout être humain qui peut éventuellement venir s'exprimer de façon dominante dans son choix d'objet<sup>169</sup> ». Cet objet primaire maternel se constitue en objet sexuel, par l'intermédiaire de l'identification primaire.

En fait, l'ensemble mère-enfant est celui investit et port en lui « une satisfaction sensuelle et pulsionnelle qui préfigure l'acte sexuel<sup>170</sup> ». L'existence de l'image maternelle dans chacun des sujets, sous-entend entre autres un amalgame d'impressions que la mère a déferlé sur son

---

<sup>167</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 64

<sup>168</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 65

<sup>169</sup> *Ibid.*, p. 66

<sup>170</sup> *Idem*

*infans*, en partant du milieu social et culturel auquel elle appartenait. Toutes ces impressions, une fois appropriées par, vont être transmises vers les autres.

Et ce parce que la mère fonctionnait comme un miroir primaire des états de *l'infans* – comme le soulignait Winnicott ? En l'absence de cette fonction maternante de miroir, le bébé ne peut avoir accès à l'univers de ses états affectifs<sup>171</sup>.

Lacan a décrit lui aussi le « stade du miroir » pour mettre en évidence la notion d'altérité que suppose la capacité de la mère à donner sens et unité aux sensations corporelles de l'enfant. Le corps fragmenté devient unifié grâce à cette capacité maternelle<sup>172</sup>. Pratiquement, en accord avec les perspectives lacaniennes, l'image de soi se constitue par la parole maternelle qui donne sens aux sensations du bébé. Cependant, il existe une différence entre la mère-organique et la mère-imaginaire, creuset de toutes ces impressions.

La communauté sous-entend la reprise à un autre niveau de l'interaction archaïque mère-nourrisson, qui peut être décrite par la recherche fébrile d'un espace commun, caractérisé par des pensées, des sentiments partagés – « co-pensée<sup>173</sup> ». Un des moments significatifs dans la constitution de l'identité, du *self* du bébé est lorsque les parents, le tenant dans leurs bras, présente au bébé son image reflétée dans un miroir. Au niveau du groupe ce moment est reproduit par le regard adolescentin qui oscille entre ce qu'il observe comme écho, la réflexion groupale et le regard porté au clinicien qui donne sens aux réflexions groupales (le groupe, miroir) et qui facilite la reconnaissance d'une identité propre. Comme le remarquent Nicole Catheline et Daniel Marcelli, c'est « une véritable interprétation attributive identifiante »<sup>174</sup>. Le clinicien interprète ce que le groupe offre comme image réfléchi de l'adolescent. Ce que ce dernier se donne ou ne se donne pas le droit d'accepter lui-même devient ainsi visible. Le sens que le clinicien donne aux réflexions groupales a un effet réparateur si le bébé a bénéficié d'un miroir déformé. De la sorte, l'identité de soi est marquée par le rapport à l'autre. « Quand les soins primaires sont défaillants, en partie ou en totalité, quand ils sont l'objet de projections fantasmatiques prématurées affectant la nature normalement paisible de ces tous premiers échanges, entraînant des distorsions dans les interactions précoces, alors le conflit entre ce qui vient de soi et ce qui surgit de l'extérieur, le conflit entre ce qui est projeté et ce qui menace d'être introjecté, entre ce qui fait défaut et ce qui fait intrusion, ces divers conflits deviennent

---

<sup>171</sup> Winnicott D.W, 1956, *La préoccupation maternelle primaire* in : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot, 2015, p.168-174

<sup>172</sup> Lacan J., *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je* (1949), *Écrits I*, Paris : Le Seuil, 1966, p. 89-97

<sup>173</sup> Giorgieff N., *L'empathie aujourd'hui : au croisement des neurosciences de la psychopathologie et de la psychanalyse*, *Psychiatrie enf.*, vol 51, n°2, 2008, p. 357-393

<sup>174</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 79

un enjeu vital, occupant une psyché affairée à garantir les conditions de sa survie : la question des limites entre soi et l'autre surgit prématurément, le psychisme devant ériger ses clôtures avant même d'avoir inventé son espace. La psyché en est réduite à camper sur ses frontières<sup>175</sup> ».

Claudine Vacheret observe l'influence nord-américaine concernant la façon dont est comprise l'influence du groupe sur le sujet. Kurt Lewin est non seulement celui qui utilise pour la première fois le concept de dynamique de groupe, mais aussi celui qui développe la théorie du champ<sup>176</sup>. Moreno aura une contribution intéressante. Immigré aux États-Unis, il est non seulement le créateur du sociodrame s'inspirant des premières formes du théâtre spontané. Dans l'espace britannique, Mélanie Klein se montrera intéressée à son tour par la vie inconsciente et par les productions fantasmatiques groupales.

Pendant la guerre, la vision sur les groupes s'enrichit à travers les fines observations de médecins psychiatres militaires et psychanalystes qui travaillent à Tavistock Clinic, à savoir Foulkes, Balint et Bion. Parfois le corpus théorique concernant le jeu, développé par le psychanalyste D. W. Winnicott, sera transposé sur les groupes. Dans cette perspective s'inscrit l'idée d'une analyse transitionnelle appliquée aux groupes, idée développée par René Kaës. C'est lui qui imprime un nouveau souffle à la théorie contemporaine concernant les groupes, à partir du concept d'appareil psychique groupal. « Le groupe n'est plus désormais un objet qu'il faudrait se disputer soit du côté de la psychologie clinique ; il n'est plus temps d'opposer le sujet et le groupe, l'individu et le collectif<sup>177</sup> ».

Même qu'il existe une correspondance entre l'appareil psychique individuel et groupal, l'articulation conceptuelle du dernier représente un saut important quant à la vision sur la clinique groupale. On remarque ainsi qu'il existe dans la situation groupale une fine et subtile intrication entre la vie psychique individuelle et celle commune à tous les membres groupaux, ce qui rend toute séparation complexe, voire artificielle. Il est important de mentionner ce que F. Jullien remarque dans *Un sage et sans idée* : « avant d'être deux, il y a toute une période où l'on se sent dans l'épreuve de la wenesset du « schéma d'être ensemble<sup>178</sup> ».

---

<sup>175</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 81

<sup>176</sup> Kaufmann Pierre, Lewin Kurt, *Une théorie du champ dans les sciences de l'homme*, Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 1968

<sup>177</sup> Vacheret Claudine, *Le Photolangage, une médiation thérapeutique. Un bref historique des théories groupales* in : *Les médiations thérapeutiques*, (sous la dir. de Anne Brun), Toulouse : Érès, 2014, p. 63

<sup>178</sup> Jullien F., *Un sage et sans idée*, Paris : Le Seuil, 1998, p. 99

## II.4 Le groupe par rapport au tissu villageois : deuxième ébauche

Comme le remarquait A. Bejarano, dans un groupe l'un des objets de transfert est celui représenté par le « hors-groupe<sup>179</sup> ». Chaque membre du groupe possède un appareil psychique groupal ou une forme de groupalité psychique, dans le sens où son psychisme est un véritable théâtre, sur la scène duquel les acteurs et les rôles changent en fonction de ce que la réalité extérieure immédiate stimule en lui.

Du fait de son appartenance présente et passé à un système familial – dans la plupart des cas, compte tenu du fait que notre pratique clinique a lieu en milieu rural, il s'agit de familles étendues, pas seulement de familles dites nucléaires –, on peut évoquer aussi l'objet groupe et pas seulement le sujet-groupe.

Si initialement l'*infans*, après avoir quitté l'espace protégé du ventre de sa mère, se découvre lui-même dans le miroir des yeux de celle-ci et dans la manière dont il est allaité, tous deux faisant partie d'une dyade, ultérieurement la dyade se multiplie et crée la groupalité au moyen des interactions que l'enfant a avec chaque membre de la famille étendue qui vivent sous le même toit. Le mode par lequel l'identité de l'enfant se stabilise au sein de la famille étendue est lié à sa reproduction au sein de la famille scolaire (la classe dont l'adolescent est membre dans l'école). La manière dont il a appris à vivre ou à survivre à sa famille va se refléter dans le groupe. Car « on peut considérer que la famille est le « groupe-creuset », l'environnement humain immédiat, où tout ce que nous avons décrit à propos des rapports de l'individu avec le groupe commence et se développe<sup>180</sup> ». Par conséquent, à travers chaque membre du sujet groupe, nous, en qualité de cliniciens, nous allons rencontrer également le groupe famille, tel qu'il s'est construit en tant que représentation dans le psychisme de l'adolescent.

Alors que la groupalité dans la rencontre instructive éducative formelle/scolaire fonctionne dans des limites claires et rigides, en qualité de clinicien je pose comme hypothèse la mise en place d'un cadre structurel le moins restrictif possible, en pensant qu'il favorisera ainsi une interaction aussi libre que possible qui, à son tour, permettra de générer une vision aussi claire que possible sur le microcosme constitué par les membres groupaux.

C'est une différence saisissable entre ce qui peut être proposé et ce que l'on peut devenir, ce qui permet d'avoir une vision claire sur la microcommunauté dont les membres groupaux

---

<sup>179</sup> Bejarano A., « Résistance et transfert dans les groupes », in D. Anzieu, A. Bejarano *et al.*, *Le Travail psychanalytique dans les groupes*, Paris : Dunod, 1972

<sup>180</sup> Pigott C., *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 148

font partie. L'hypothèse est la suivante : alors qu'on leur permet un fonctionnement aussi libre que possible, complémentaire au fonctionnement institutionnel (ayant contribué au faux-self et à son maintien), les membres du groupe oseront de plus en plus se montrer tels quels, c'est-à-dire être eux-mêmes.

Il s'ensuit que les situations créées sont particulièrement complexes, parce que, par le truchement de chaque membre de la famille, circulent des secrets, des non-dits, diverses formes de pactes inconscients et des interdits. De sorte qu'on pourra observer la manière avec laquelle chaque membre interagit à l'extérieur du groupe, avec d'autres groupes. Seront créées les prémisses pour que leur univers intra et interpersonnel soit le plus transparent possible. Autrement dit, une description détaillée de symptômes ou une application de tests ne sont pas nécessaires pour observer quelles sont les difficultés des membres du groupe, parce que tôt ou tard, chacun d'entre eux jouera tous les rôles et se jouera soi-même au sein du groupe. C'est-à-dire qu'il existe, dans cette configuration, la possibilité de mettre en acte à l'intérieur du groupe, sous le regard des autres.

D'autre part, l'objet-famille est circonscrit à une culture rurale « micro », qui a ses propres normes, ses propres lois. Il découle que la pratique clinique présuppose : « la remise en question d'une culture entière sous-tendue par les liens libidinaux dits « naturels » qui ont valeur de réalité. C'est que ceux-ci ont leurs racines dans les inévitables relations d'objet narcissique qui existent au sein des familles où chaque membre est, en quelque sorte, coextensif des autres<sup>181</sup> ». Il existe une image idéale de la famille, avec un ensemble de règles de fonctionnement, spécifique à une culture particulière. Claude Pigott reprend à son compte les considérations de Stanisa Nikolic<sup>182</sup> sur la famille, qui, observe-t-il, fonctionne comme une sorte d'unité psychobiologique sur un continuum transgénérationnel. Toute sorte de fantasmatisation intrafamiliale de la généalogie circule sur ce fond complexe<sup>183</sup>.

En ce qui concerne les organisateurs psychiques du groupe, à ceux identifiés par Didier Anzieu<sup>184</sup>, René Kaës<sup>185</sup> et A. Missenard<sup>186</sup> en ont ajouté deux autres, dont le centre des préoccupations est le lien groupal et qui ont un effet sur le sujet groupal au niveau intrapsychique.

---

<sup>181</sup> Pigott C., *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 149

<sup>182</sup> Nikolic Stanisa, *Le concept psychobiologique de famille* in *Psychiatrie française*, Paris: n° 4/89

<sup>183</sup> Pigott C., *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 149-150

<sup>184</sup> Anzieu Didier (1975), *La psychanalyse encore, Psychanalyser*, Paris : Dunod, 2000

<sup>185</sup> Kaës R., *Les organisateurs psychiques du groupe*, Guppo, *Revue de psychanalyse groupale*, no 2, 1986

<sup>186</sup> Missenard A., *Identification et processus groupal* in : *Le travail psychanalytique dans les groupes* (Anzieu D, Bejarano et coll.), Paris : Dunod, 1972

Dans quelle mesure l'idéologie groupale se retrouvera-t-elle au niveau du groupe clinique ? Quelle sera la correspondance entre l'espace commun, partagé par le groupe et l'espace commun communal, en tant que confluence d'une manière de voir le monde, la vie et les relations ? Ainsi semble se créer un contrat inconscient entre les membres groupaux pour que le lien s'organise, alors qu'à un niveau plus élevé il semble se mettre en place un contrat inconscient entre parents et enseignants qui rend possible l'organisation du groupe clinique. L'existence de ces organisateurs psychiques rend possible le passage d'étapes dans l'évolution groupale et également, d'après les observations de René Kaës, au noyau du rêve<sup>187</sup>. Les premiers organisateurs groupaux sont les représentants de fantasmes individuels et groupaux, d'ordinaire les fantasmes originaires qui amènent au premier plan le concept d'homosexualité primaire. Avec l'apparition du complexe d'Œdipe au niveau groupal, le groupe va initier un processus de séparation du groupe famille de base. Un organisateur psychique ultérieur, d'après les observations de Didier Anzieu, serait celui de la corporalité comme différence entre le dedans et le dehors du groupe.

La commune où nous avons développé notre activité clinique est ancienne, constituée de deux villages qui ont fusionné au XIXe siècle pour se séparer et se réunir à plusieurs reprises, jusqu'à la forme unitaire actuelle. Cependant, son nom qui était celui d'une des deux communes est déjà attesté au XVIe siècle (1563). Sur son territoire ont été découverts des traces de matériaux appartenant à des cultures néolithiques : des vestiges en céramique, des fragments de haches ou des objets en bronze, la plupart datant de l'époque de pierre, mais également des monnaies géto-daces (tétradrachmés, à présent stockés à l'Institut d'Archéologie de Bucarest). Sur le territoire de cette commune, des combats ont eu lieu lors de la Deuxième Guerre mondiale, fait attesté par l'existence des monuments dédiés aux héros de la nation. La localité est le siège d'un festival folklorique important, « La danse des costumes », où se réunissent les participants de l'ensemble du département et qui a lieu annuellement au mois d'avril. Parmi les monuments anciens de culte, on compte également deux églises en bois datant du XVIIIe siècle.

Les fréquentes unions et désunions qu'on observe au cours de l'histoire sont dues aux intérêts groupaux minoritaires des habitants de l'un des deux villages, qui souhaitait l'indépendance. Après 1900, ces intérêts semblent se dissoudre du fait de la construction de la chaussée principale qui relie les deux villages et qui assure leur correspondance avec deux villes importantes. Pour comprendre le rôle de cette route, il faut savoir que le relief de cette commune est constitué de collines dont l'altitude varie de 330 à la 540 mètres. Le climat est modéré. Ceci

---

<sup>187</sup> Kaës René, *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris : Dunod, coll. « Psychisme », 2-ème édition, 1993, p. 189

s'explique par le fait que la localité se situe dans une dépression géographique entourée de montagnes verdoyantes couvertes de forêts luxuriantes (hêtres, chênes, sycomores, boulots). Le terrain n'est pas favorable aux cultures céréalières, les habitants se sont adaptés à ses conditions, en se les procurant dans les régions de plaines par un échange avec des fruits ou des pommes de terre. Ce qui a favorisé le développement de transport à cheval. Le sol argileux, brun-rouge lui confère un aspect unique. La première école de la commune attestée par les documents, date de 1836. La multitude des édifices de culte (trois paroisses, trois prêtres et quatre églises, dont l'une, un ermitage, est considérée monument historique) qui comprend deux églises en bois, dévoile l'importance pour les habitants de la morale et de l'éthique de facture religieuse. La religion est enseignée à l'école, mais ceci est une mesure étatique. Pour Mélanie Klein, l'idée de l'enseignement de la religion à l'école ne peut avoir que des coûts significatifs pour le bien-être émotionnel affectif de l'enfant et représente un danger significatif pour la pensée et le développement des capacités intellectuelles des enfants. L'autorité émanant de l'éducateur est renforcée par « l'idée d'une divinité invisible, toute-puissante et omnisciente » qui s'avère « accablante pour l'enfant, d'autant plus accablante que deux faits viennent la soutenir ». « Le premier est un besoin inné de soumission à l'autorité<sup>188</sup> ».

Le danger intrinsèque porté par l'enseignement de la religion à l'école pour le développement des capacités introspectives de l'enfant ainsi que de son intérêt pour sa propre réalité psychique a été mis en avant par Marion Milner, qui se demande : « dogme interfère-t-il avec le processus qui consiste à prendre connaissance de la réalité psychique ? N'est-ce pas là encourager un agrippement à la certitude, qui interfère avec le fait d'apprendre à vivre pleinement sa propre expérience ? Est-ce que cela ne tend pas plutôt à figer l'expérience et donc à empêcher la croissance ? Quelle est l'attitude de celui qui enseigne les Écritures à l'égard de ces faits de notre héritage d'espèce récemment décrits par Frazer dans le *Rameau d'or*, tels que les rituels liés au thème du Dieu Mourant, le sacrifice du fils du roi pour le bien de son peuple, le bouc émissaire humain prenant sur lui tous les péchés des autres ? N'existe-t-il pas la possibilité d'un dangereux clivage dans la conscience si les Évangiles sont enseignés comme une réalité renvoyant à un fait historique externe unique, plutôt que comme quelque chose qui est vrai pour la vie interne ? Les enseignants ne cherchent-ils qu'à faire taire les doutes de l'enfant dans ce domaine ou bien sont-ils d'accord avec Samuel Butler, qui disait qu'« un doute

---

<sup>188</sup> Klein M. (1921), *Le développement d'un enfant* in: *Essais de psychanalyse*, Paris : Payot, 1976, p. 54

est un avertissement de Dieu, auquel il faut accorder toute son attention si l'on a quelque estime pour son âme<sup>189</sup> ».

L'histoire des séparations et des unions entre les deux villages, du « haut » et du « bas » (suivant les dénominations utilisées localement) se reflète également dans la façon dont est constituée la classe des élèves. Quelques-uns, qui ont réalisé leur scolarité dans les classes primaires avec une professeure du village du « haut », finissent par apprendre aux côtés de la grande majorité des élèves de la classe, originaire du village d'en « bas ». Ce collectif se prolonge lors des études secondaires. Ce cycle d'études n'existe pas dans le village du « haut ». Cependant, lors de la première prise de contact avec le groupe, celui-ci paraît cohésif, l'intégration de ceux d'en « bas » semble réussi. Sans doute, le système mis en place qui consiste à changer périodiquement les élèves de place ainsi que les activités extrascolaires fréquentes a pu favoriser ce phénomène. En 6e, la classe est composée de sept élèves du village d'en « haut » et de onze du village d'en bas. En classe de 4<sup>e</sup>, s'ajoute un élève en provenance de la capitale de Roumanie. Parmi les sept on trouve une seule fille, Rodica, qui connaît deux filles de l'autre collectif, Dorina et Mara, du fait d'une participation avec les deux professeurs au concours scolaire en classe de CM1.

À ses prémisses l'enseignement roumain est indissolublement lié à l'institution ecclésiastique, comme le remarquait l'écrivain Ion Creangă (cet auteur sera abordé systématiquement dans la deuxième partie de cette thèse) si pour les gens étudier n'était pas un des objectifs qu'ils projetaient sur leurs enfants, les prêtres sont ceux qui essayaient de convaincre les villageois d'inscrire leur progéniture à l'école. Mais, si à l'époque des écrits de Creangă, les villageois se laissaient difficilement convaincre, aujourd'hui nous assistons au phénomène inverse. D'ailleurs, dans le discours parental rural, l'école est perçue comme l'unique moyen de compenser l'absence apparente de perspective qu'offre le milieu rural roumain.

---

<sup>189</sup> Milner Marion (1942), *La capacité de l'enfant à douter* in : *La folie refoulée des gens normaux*, Toulouse : érès, 2008, p. 30, 31

## II.5 Types de médiation : la médiation en tant que jeu

Concernant l'unité d'action<sup>190</sup>, la démarche à laquelle je fais référence n'inclut pas un seul type d'activité groupal, répété à chaque séance. Il s'agit d'une clinique diverse, de nature symbolique-projective. Dès le début de notre travail, nous nous sommes proposé de penser un certain type d'activités qui permettra de dévoiler la vie psychique du groupe, spécifique au processus pubertaire. Cependant, elles seront intégrées au processus, même si elles ne sont pas prévues préalablement comme activité à réaliser au cours d'une séance. Elles sont choisies spontanément ou inventées sur le champ, en tenant compte de ce qui apparaît à un moment donné dans le processus groupal. Je sélectionne l'activité qui me semble la plus appropriée à la fois en fonction du moment et de sa capacité à amener au premier plan ce qui est là pour pouvoir être vu par le groupe.

La conceptualisation d'une telle clinique reste tributaire du jeu comme de l'espace transitionnel tels qu'ils sont présentés dans les écrits de Winnicott, en référence à Bion, concernant la capacité du sujet de transformer/digérer des contenus psychiques irréprésentables, impensables, qui vont pouvoir être progressivement mis en forme, symbolisée, ce à quoi s'ajoutent les précisions faites par Marion Milner sur le médium malléable. René Kaës se demande s'il existe un groupe qui n'est pas également de médiation, car : « tout groupe peut être considéré sous l'angle où il est le moyen et le lieu d'un travail psychique qui fabrique des médiations entre les espaces psychiques, entre les objets, les processus et les formations qu'il contient<sup>191</sup> ».

Comme le remarque Bernard Chouvier « ce qui est décisif (concernant la pratique de la médiation artistique individuelle ou groupale), c'est la mise en place d'un dispositif rigoureux avec des consignes claires et précises. Le dispositif et les consignes demandent à être adaptés d'une part à la médiation artistique choisie, et d'autre part à la population et au type de pathologie. Pour que la pratique fonctionne, le dispositif doit être le résultat d'une construction entre les membres du groupe et le thérapeute<sup>192</sup> ».

Dans l'optique clinique adoptée ici, il n'existe pas qu'un seul type d'activité symbolique proposé, mais une multitude. Ceci étant, ces dernières ont comme dénominateur commun le fait

---

<sup>190</sup> Anzieu Didier (1993), *Le groupe et L'Inconscient*, Paris : Dunod, 2011, p. 18

<sup>191</sup> Kaës René, *Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes* in : *Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun), Toulouse : Éditions érès, 2014, p. 49

<sup>192</sup> Chouvier Bernard, *La médiation dans le champ psychopathologique*, in : *Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun), Toulouse : Éditions érès, 2014, p. 37, 38

d'être des activités qui favorisent l'expression de la vie fantasmatique et des illusions groupales. Les activités symboliques proposées aux adolescents comportent le dessin dans l'air, le dessin libre ou le dessin thématique, le collage, les jeux de type psychodramatique, les jeux de rôles, le conte symbolique et le scénario de film. Chaque type de médiation a une règle générale, que je reprends à chaque fois : réaliser purement et simplement ce qu'ils expriment par le dessin : des formes, des gestes, ce qu'ils sentent qu'ils expriment vis-à-vis d'un thème (si c'est une médiation ou un dessin thématique, si c'est un dessin dans l'air), le plus spontanément possible. Choisir des méthodes thérapeutiques, place une fois de plus la démarche clinique sous l'incidence du tiers, créant la prémisse d'une possible démarche de différenciation. Le clinicien-tiers, la médiation, le groupe comme tiers, autrement dit je choisis un autre mode de réflexion moins direct, qui permet une transformation moins brutale du fait que le tiers-médiateur diminue fortement le conflit induit par un contact direct. En d'autres termes, le dispositif clinique propose l'exploration d'une manière créative et ludique de la vie groupale fantasmatique, pour que, à travers l'expression métaphorique, deviennent possibles la compréhension, l'interprétation et l'élaboration des processus psychiques groupaux et individuels.

Le jeu, le joueur en soi rend possible la constitution d'un espace transitionnel et assure la continuité avec l'âge antérieur, l'enfance. Ceci étant, je remarque parfois une présence de la pression de la maturation, qui s'insinue dans le groupe sous la forme de la verbalisation de la part des adolescents des injonctions venant des adultes sur le thème : « Tu n'es plus un enfant ». Mais c'est une pression qui se manifeste avec prédilection quand il est question du rapport entre apprendre et jouer. En ce qui regarde la sexualité, le phénomène est inverse dans la mesure où les messages des parents ou des professeurs déguisent un « reste enfant ». Ainsi, les attentes des adultes, comprenant les deux catégories évoquées, qui demandent aux adolescents d'être plus responsable (par responsabilité il faut comprendre moins jouer et travailler/apprendre davantage) sont doublées de leur défense face à l'éveil pulsionnel de leurs enfants. En d'autres termes, il s'agit de deux mouvements contraires, le second se manifestant sous le visage d'une infantilisation. Se déployant dans un espace institutionnalisé, celui d'une école publique roumaine, un espace dans lequel ceux qui font partie d'un groupe clinique sont élèves dans un processus d'éducation formelle, les médiations artistiques et corporelles entrent elles aussi dans un dialogue subtil avec les médiations par les instruments d'apprentissage.

Il s'agit de surcroît d'une pratique clinique se déroulant dans un espace institutionnalisé, celui d'une école publique roumaine, un espace où ceux qui appartiennent au groupe clinique sont des élèves, sujets d'un processus d'éducation formel, où les relations sont médiatisées par

le truchement d'outils d'apprentissage. De cette manière, le groupe est habitué au mode d'interaction par la médiation. Les différences sont pourtant considérables entre les médiations scolaires et les médiations thérapeutiques. Les dernières proposent la mise en place d'un dialogue qui met en exergue le corps et le comportement, pour rendre observable les expériences primitives.

« Les enjeux du recours aux médiations se situent donc du côté d'une possible inscription, dans le travail du médium malléable d'expériences primitives, non-inscrites dans l'appareil de langage ; comme ces dernières sont expérimentées avant l'apparition du langage verbal, elles peuvent justement s'inscrire selon des modalités autres que langagières telles que le langage du corps, le langage de l'affect, la mise en jeu de la sensori-motricité, particulièrement sollicités dans le cadre des médiations thérapeutiques. Il s'agit donc d'activer les processus du registre perceptif et sensori-moteur au figurable, tout en conservant une place privilégiée au langage verbal » tant par les associations verbales du sujet que par « chaînes associatives groupales<sup>193</sup> ». Les associations verbales redoublent ou se trouvent dans une relation de continuité avec les associations mimiques-gestes-postures de chaque membre du groupe en particulier. De sorte que les médiations thérapeutiques rendent possible « la figuration des expériences primitives non symbolisées, d'ordre sensori-affectivo-moteur<sup>194</sup> ».

Les outils qui accompagnent les activités sont divers objets symboliques qui deviennent des métaphores d'états, personnes/personnages/objets et faciliteront la symbolisation de ce qu'habite l'inconscient des membres groupaux. On peut évoquer comme exemple d'objets : le ballon smiley, les petits cœurs, les bébés poupées de différentes tailles, les animaux en peluche, la fleur, le parapluie, la boîte en forme de cœur, différents types d'écharpes colorées, l'écharpe étant investie par le clinicien dès le début avec la signification de « relation ». Précisons que l'écharpe a été utilisée pour montrer au groupe la relation avec un collègue/parent/professeur. L'écharpe relationnelle est un instrument emprunté de la méthode de communication E.S.P.E.R.E, inventée par le psychosociologue français Jacques Salomé. À cela, s'ajoutent les feuilles de dessin, les crayons, les aquarelles ou d'autres types de couleurs qui seront mis à dispositions par les soins du clinicien, mais qui seront complétés par chacun des membres avec d'autres, même avec des images ou des photos. Certaines des propositions d'activités de dessin

---

<sup>193</sup> Brun Anne, *Introduction in : Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun), Toulouse : Éditions érès, 2014, p. 9, 10

<sup>194</sup> *Ibid.*, p. 10

sont inspirées des recherches de Margot Sunderland et de Philip Engelheart<sup>195</sup>, mais également par les découvertes de Marion Milner<sup>196</sup>.

La série d'activités et des outils sont proposés de façon créative, spontanée, flexible, en fonction de la modalité par laquelle débute le processus groupal à chaque séance. Autrement dit, il n'y a pas de parcours linéaire d'activités pensées préalablement, mais une modalité à travers laquelle les outils et les activités que nous tenons en qualité de clinicien, sont appropriés ou non par rapport à certains moments traversés par le processus groupal dans son évolution. La façon dont sont adaptées les demandes groupales, parfois modifiées ou même créées ad hoc, les transforme en de véritables activités de co-création groupale. En clair, les activités et les outils seront sélectionnés par nos soins, en notre qualité de clinicien, en fonction des exigences du processus et de la situation. Tout se passe comme si, tout au long de la réalisation d'un dessin, l'artiste sentait que telle couleur est plus appropriée qu'une autre, même si initialement il avait envisagé d'utiliser une autre gamme chromatique.

Il semble que le groupe choisit et se choisit dans certains outils et activités, perçus comme appartenant à l'arsenal du clinicien. « L'objet médiateur favorise la création de liens entre le patient et le clinicien, ainsi qu'entre les patients eux-mêmes. À partir de l'analyse de ces liens s'opère un processus interne de changement à valeur thérapeutique<sup>197</sup> ».

L'objet médiateur ne peut être détaché de la relation, il acquiert une valeur uniquement à l'intérieur de la relation du fait « qu'il inscrit le processus de symbolisation qui le constitue au cœur d'une relation avec autrui en tant qu'objet transférentiel<sup>198</sup> ».

Ayant l'effet de véritables loupes, les médiations dévoilent les investissements de l'adolescent par rapport à lui-même et par rapport au monde. Dans ce sens, Bernard Chouvier identifie deux types de médiation qui opèrent dans les interventions cliniques, à savoir : « celles qui sont déjà là, trouvées toutes faites » et « celles qui sont à construire<sup>199</sup> ».

Font partie d'une première catégorie les jouets, les contes, les images, les photos qui stimulent une réaction de la part du sujet et qui s'adressent à sa dimension active. Ce type de médiations amènent à la surface ce qui dans l'espace imaginaire, individuel, aussi bien que dans celui groupal, est resté à un stade initial, embryonnaire.

---

<sup>195</sup> Sunderland M, Engleheart (1993), P. *Draw on your emotions*. United Kingdom: Speechmark, 2011

<sup>196</sup> Milner Marion, *Rêver peindre*, Paris: PUF, 1999

<sup>197</sup> Chouvier Bernard, *La médiation dans le champ psychopathologique* in : *Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun) Toulouse : Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 38

<sup>198</sup> *Idem*

<sup>199</sup> *Ibid.*, p. 38, 39

Les médiations de la deuxième catégorie sont celles qui permettent d'exprimer/de créer en partant des matériaux/matières/médium malléables du genre suivant : couleurs, crayons, manipulation de l'air par l'exercice de dessiner dans l'air, la peinture, l'improvisation, les feuilles de papier.

« La créativité est mobilisée dans les deux cas, mais de façon différente. Soit elle se manifeste dans la façon dont sont mis en jeu les objets, soit elle est à l'œuvre dans la réalisation d'un dessin, d'une peinture ou d'un collage à valeur d'objet<sup>200</sup> ».

L'objet créé par le deuxième type de médiation est porteur d'un paradoxe, en l'occurrence celui qui ne s'identifie pas avec son créateur et pourtant il le représente. L'objet créé n'est pas un objet transitionnel, tandis que l'objet prédéfini l'est. Tous les deux rendent possible la symbolisation et ouvrent la voie vers un espace potentiel (c'est à dire qui peut être structuré) et transitionnel en même temps. À travers cette représentation de soi qui ne se superpose pas parfaitement à l'image de soi, on permet au sujet d'accéder à l'espace de la transitionnalité interne.

En ce qui concerne les deux types de médiation, dans l'un l'objet représente un espace à clôturer d'un mode de travail thérapeutique, dans l'autre le même objet représente à peine un point de départ. La combinaison des deux modalités peut avoir un effet apaisant, surtout que pour certains sujets, une page blanche ou du matériel incertain, sans forme, à remplir/ou à modeler, stimule de fortes doses d'anxiété, liées à l'effet de vide/de néant qui avale tout et qui devient menaçant (l'effet de la page blanche). Les repères, les jalons clairs, précis ou les objets déjà créés ont un rôle sécurisant, comme si le sujet était tenu par la main lors de cette phase exploratoire. Un enfant peut jouer librement lorsque l'espace de jeu est clairement démarqué et que sa mère se trouve à proximité. Par exemple, l'utilisation d'objets ou de photos (médiations de la première typologie) peut stimuler chez le sujet la créativité ainsi que le désir de devenir créateur de ses propres objets en pâte de fimo ou des photos. Les médiations et ma présence dans le groupe, comme venant d'un espace extérieur, permet une plus grande ouverture groupale, à l'inverse de la clinique groupale pubertaire qui recourt seulement aux dialogues et aux associations verbales directes.

La constitution d'un groupe clinique facilite l'émergence d'aspects introjectés et non-introjectés, microcommunautaires, et culturels cumulés avec des aspects individuels, aspects pas toujours faciles à identifier ou à différencier. De plus, ce qui est dit apparaît souvent comme déplacement d'une autre chose non dite et qui « comporte des retombées personnelles dans les

---

<sup>200</sup> Chouvier Bernard, Op.cit., p. 39

conflictualités intérieures inconscientes ainsi que dans celles existant avec le monde extérieur<sup>201</sup> ». Par exemple, dans les jeux de rôle ou les interprétations psychodramatiques, les membres du groupe jouent à la fois un personnage et leur propre personnalité. Dans cette perspective les activités de groupe supposent parfois la création d'un « espace intermédiaire, entre le vrai et le non-vrai, et c'est pour cela que René Kaës a avancé l'idée d'une analyse transitionnelle ».

Le clinicien observera jusqu'à quel point les processus primaires ont besoin de se manifester, pour devenir suffisamment visibles afin que le processus d'élaboration soit déclenché. Ainsi se crée « un monde imaginaire infantile qu'il convient de laisser s'exprimer par la voie associative, il concerne et met en scène des personnages à la signification imagoïque<sup>202</sup> ».

Les médiations facilitent un processus à travers lequel tout ce qui habite l'adolescent et qui est indéfinissable, méconnaissable et ne peut être mis en relation directe avec le clinicien, prend une forme, le dénommé objeu – selon la dénomination donnée par F. Ponge ou bien le médium malléable – selon Marion Milner : « On met en forme avec l'objeu, avec le médium malléable, ce qui ne peut pas se jouer directement avec l'objet, avec le clinicien. Cette mise en forme de l'expérience subjective, de la matière première psychique, constitue une expérience subjective spécifique qui étaye tout le travail psychique de la subjectivation, celle qui préside à l'organisation d'une représentation de la représentation et dont l'essence consiste à trouver-crée les représentants-représentations de l'expérience subjective. Cette expérience subjective singulière en présence du soignant, ouvre la possibilité d'un traitement représentatif de la zone traumatique du sujet<sup>203</sup> ».

Les médiations artistiques présupposent une forme de pensée en images, qui amènent au premier plan des éléments non intégrés, qui ne peuvent être mis en mots, se trouvant en déficit de symbolisation. Ces médiations relèvent aussi bien les processus primaires que les secondaires et essaient d'en identifier le lien (un pont). L'agitation gesto-mimo-posturale ou, au contraire, l'inhibition sont des expressions d'un « non-dit », qui ne peut être montré ou mis en acte que par le corps. Ce qui est exprimé par le corps, qu'il fasse partie du registre de l'excitation ou de celui de l'angoisse, mais qui n'a pas pu être symbolisé par des mots, sera

---

<sup>201</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Éditions Apsygée, 1990, p. 166

<sup>202</sup> *Idem*

<sup>203</sup> Roussillon René, *Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 30

contenu par le cadre, le groupe et le clinicien. En d'autres termes, il sera modelé et prendra forme.

Dès la première année de travail avec les adolescents, j'ai observé que les membres groupaux ont exploré le dispositif clinique en premier lieu dans sa dimension de concrétion, c'est-à-dire en tant qu'espace où, grâce à certains jeux ou actions, certaines sensations peuvent être ressenties et dans lequel il est possible d'exprimer en toute sécurité le vécu qui ne peut être l'objet de discussion avec les adultes les plus importants de leur vie. Cette attitude consistant « à se sentir en sécurité et à se dévoiler » est apparue logique dès la première séance dans la mesure où les adolescents sont devenus conscients du fait que, dans leur relation avec moi, il n'existe pas d'enjeu autour de l'approbation, de l'acceptation, de la validation.

Cet espace concret d'exploration et exploration de soi devient un espace imaginaire, ouvrant ainsi la voie vers l'émergence des éléments archaïques qui sont en déficit d'élaboration et qui prennent la forme initiale des représentations. C'est un espace des regards accompagné par le regard du clinicien, qui structure et confère sens tant aux actes groupaux, qu'à ceux de chacun de ses membres. L'intérêt porté par le clinicien aux divers types de médiation constitue l'un des critères d'investissement groupal de ces derniers. Avant l'existence de tout intérêt groupal, il est important qu'il existe un authentique intérêt du clinicien pour ces types de médiations, c'est-à-dire que lesdites médiations soient investies positivement par le psychothérapeute.

Ce qui vient du clinicien, est adressé à l'espace psychique groupal et va se refléter dans la dynamique du groupe sera le plaisir, la joie du psychothérapeute quand il utilise ce type de médiation. Ce n'est qu'une fois qu'elles sont devenues parties de lui, qu'elles vont pouvoir stimuler une joie exploratrice réelle dans le groupe. Sans une telle base, la dynamique groupale ne pourrait que très difficilement passer au changement. C'est aussi le motif pour lequel dans le processus parallèle instructif-éducatif-scolaire, un professeur qui n'apprécie pas les petites joies liées à la découverte de la matière qu'il enseigne ne peut convaincre un autre d'apprendre et les solutions qui restent pour obtenir une réponse groupale appartiennent souvent au registre domination-soumission. Et ce même s'il est un bon professionnel et qu'il connaît bien la matière respective. S'il ne vit pas les joies, ne ressent pas les passions, l'intérêt de la relation avec ce type de médiation, la relation va être marquée par l'ennui, l'absence d'envie, etc. Il en va de même avec d'autres médiations, par exemple la médiation par le dessin, la peinture. En l'absence d'intérêt direct et de plaisir lié à ce type de médiation, on peut se demander avec Bernard Chouvier « comment il pourrait faire passer quelque chose, si la médiation ne suscitait

en lui aucune émotion?<sup>204</sup> ». Comment le clinicien pourrait-il accompagner le groupe dans ces conditions et stimuler en lui une évolution de la structure psychique « au fur et à mesure de la confrontation concrète avec le matériau et des progrès dans sa maîtrise des figures fondamentales de la relation à l'objet : fond-forme, contenant-contenu, partie-tout, inclusion-exclusion<sup>205</sup> ». Chaque type de médium favorise un certain type de sensorialité et invite à un transfert spécifique. « On ne transfère pas n'importe quel contenu psychique sur n'importe quel objet<sup>206</sup> ». Comme René Roussillon l'avance, le type de médiation choisi offre un certain objet comme support du transfert, mais ce processus implique également certaines limites. Un fin ajustement est nécessaire entre le médium et la façon dont le perçoit le sujet.

Plus précisément, il s'agit d'un processus constant de co-construction/co-création du médium, pour que la circulation fantasmatique groupale invite elle-aussi à un réajustement spontané. Les indicateurs de la qualité de cet ajustement sont « le plaisir pris dans l'expression ludique et le dépassement sublimatoire des excitations. L'agitation, l'instabilité croissante et les passages à l'acte en chaîne sont les agents négatifs qui témoignent d'un mauvais positionnement<sup>207</sup> ». « Il faut que la perception actuelle du médium offre l'illusion d'accueillir et de loger ce que le sujet est en mesure d'halluciner de son expérience antérieure et cela suppose une certaine coïncidence entre l'hallucination et la perception<sup>208</sup> ». Il existe un lien direct entre le type de médium choisi et l'expérience subjective aussi bien groupale qu'individuelle.

De plus, un médium propice, adapté, offre la possibilité d'éclairer le processus de symbolisation lui-même, c'est-à-dire « symboliser la symbolisation elle-même. Il doit représenter non seulement ce qu'il symbolise, mais aussi l'activité représentative elle-même<sup>209</sup> ». C'est ainsi qu'on arrive à opérer un transfert de la fonction représentative sur l'objet ou sur le médium malléable.

C'est pourquoi tout ce qui est exprimé par la groupalité ou par les sujets doit rencontrer la volonté de savoir du clinicien. En outre, le médium proposé doit assurer la liberté d'expression subjective, dans le sens où « tout est bon à symboliser », ce qui ne renvoie pas au produit, mais au processus, au vecteur qui met le champ sous une certaine forme de tension. La

---

<sup>204</sup> Chouvier Bernard, *La médiation dans le champ psychopathologique* in : *Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun) Toulouse : Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 42

<sup>205</sup> *Idem*

<sup>206</sup> *Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 31

<sup>207</sup> Chouvier Bernard, *Op. cit.*, p. 43

<sup>208</sup> Roussillon René, *Op. cit.*, p. 31

<sup>209</sup> Roussillon René, *Op. cit.*, p. 31

libre utilisation suppose ainsi une certaine « malléabilité », une certaine « transformabilité » du médium proposé et de l'utilisation qui peut en être faite<sup>210</sup> ».

Bien que le moniteur-clinicien se situe d'une certaine façon sur une position à côté du médium, il reste aussi le « garant de la tension symbolisante du dispositif, il ne fait pas d'interprétations de contenu » ; il interviendra seulement pour optimiser la façon dont est utilisé le médium, de l'objet, de sorte qu'il assure la survie et le maintien de l'activité de symbolisation<sup>211</sup>.

« Le travail du clinicien est ici un travail de coassociativité, son associativité prend la chaîne associative du patient comme objet inducteur, il en fait quelque chose par son propre jeu associatif. Le modèle général peut être donné par le *squiggle-play* de Winnicott, jeu dans lequel alternent ce que le sujet propose, ce que fait le clinicien de ce sujet fait de ce que le clinicien coassocie sur ce qu'il en a fait, etc. C'est dans cette correspondance, de cette « conversation » que se trame et s'approprie la symbolisation de l'expérience en souffrance qui a été transférée et engagée dans le rencontre clinique<sup>212</sup> ».

Le jeu permet la création d'un espace qui n'est ni intérieur, ni extérieur, mais se situe au croisement entre le dedans et le dehors et stimule des régressions positives, enrichissantes pour permettre l'expression des profondeurs du soi. Même si le jeu semble avoir comme direction d'action le médium malléable, ou des objets matériels déjà créés (jeux, photos, etc.), il exprime et il touche à la modalité dont est vécue la relation transférentielle avec le thérapeute. « L'alchimie que représente l'union entre la matérialité d'une substance externe et la subjectivité des personnes impliquées dans le processus désigne la combinatoire complexe qui aboutit chez le patient à l'activation d'une dynamique de création de soi et d'autonomie<sup>213</sup> ». Le jeu rend possible, comme le remarquait Winnicott, le passage d'une relation avec le ça à une relation avec le moi. Le jeu suppose et met en forme la pulsion dans une spatiotemporalité féérique. « L'action comme expression de la pulsion se transforme en activité ludique ou le plaisir se manifeste sous la forme d'un orgasme du moi. La satisfaction qui résulte de l'acte symbolique engagé ici n'est plus de l'ordre d'une jubilation psychique qui se diffuse tout au long du jeu et qui procure un réel apaisement des tensions, hors de tout passage à l'acte ou de tout agir<sup>214</sup> ».

---

<sup>210</sup> Roussillon René, Op. cit., p. 32

<sup>211</sup> *Ibid.*, p. 33

<sup>212</sup> Roussillon René, Op. cit., p. 33, 34

<sup>213</sup> Chouvier Bernard, Op.cit., p. 45

<sup>214</sup> *Ibid.*, p. 47

La pulsion agressive, autodestructrice s'exprime par l'intermédiaire de la sublimation dans un tel cadre. La médiation par le modelage, le dessin ou la peinture suppose une succession de rapprochements-distanciements, jusqu'à ce que la place appropriée dans la relation à l'objet soit trouvée, objet qui lors de l'étape préliminaire n'est pas reconnu l'objet projeté en lui, mais à l'étape finale se retrouve/est enfin recréé. Le médium malléable reçoit et rend invisible ce qui était a priori impensable, irréprésentable et cette manière de travailler présente une fonction cathartique. La médiation par les objets symboliques, objets qui sont présentés par le psychothérapeute et utilisés par les adolescents pour exprimer certains affects, invite à un transfert spécifique. Se reproduit dans une certaine mesure le processus dans lequel des objets de son environnement ont été présentés au nourrisson par sa mère pour la première fois (les animaux en peluche par exemple). L'attitude, groupale et de chaque membre, dévoile également l'engagement maternel. Plus précisément il s'agit du niveau d'appréciation de la mère face à la découverte de l'intérêt du bébé pour ces objets. Comment a-t-elle proposé des éléments qui décrivent l'objet, ses qualités et permettent de lui conférer un nom et un premier sens ? La façon dont l'adolescent rencontre cet objet est une répétition de ce moment-clé qui fait référence à l'attention et à l'optique données à l'objet pendant les premiers mois de la vie. Est-ce que la mère s'est sentie menacée par la présence des objets, ou une part de son attention a pu se détacher du bébé et, ce faisant, de créer une ouverture sur le monde, en fait une amorce de défusion ? De la capacité de la mère à permettre cette première forme de triangulation dépend l'intérêt du bébé pour la découverte du monde.

Les médiations thérapeutiques jouent le rôle d'un appareil à penser l'impensable, l'informe, l'indifférencié (le non-créé au niveau de la représentation ou de la symbolisation secondaire, ce qui ne peut pas être mis en mots ou exprimé par des mots) et amènent au premier plan quelques-uns des besoins universels de l'être humain, parmi lesquels le besoin de rêver, d'avoir un impact sur l'environnement, de laisser des traces et de s'exprimer. Elles permettent de ce fait l'exploration des espaces intérieurs vierges, inaccessibles jusqu'alors. « Dire le soi à travers des objets, des créations, des œuvres, représente le fond de l'expressivité. Il s'agit du mouvement par lequel le sujet se révèle à lui-même dans la mise en dehors, sous le regard de tous, de ce qui constitue sa propre substance<sup>215</sup> ». Comme dans le cas des marées, un tel mouvement correspond à la propagation sur la côte des vagues venant du large, les parties les plus cachées et les plus profondes du moi qui se projettent sur l'écran des transitionnalités offertes par la présence du clinicien et des médiations. La conscience-moi s'enrichit de cette

---

<sup>215</sup> Chouvier Bernard, Op. cit., p. 44

manière avec nuance et réflexion à propos desquels apriori le sujet ne savait pas qu'elles lui appartiennent et qui constituent « l'expression identitaire de soi<sup>216</sup> ». « L'expression est avant tout décharge des excitations pulsionnelles, mais une décharge détournée quant au but et transposée de manière sublimatoire<sup>217</sup> ».

Il existe une correspondance entre le rêve et les médiations artistiques. Si, dans le rêve, le sujet est plutôt spectateur d'un scénario symbolique qui se déroule et ne peut pas être contrôlé, tenant de ce fait une position plutôt passive-féminine, les médiations artistiques elles, dans leur double hypostase, supposent l'acte, l'utilisation active de la main, du corps, le rapport étant celui de transformation et d'action sur ce qui habite l'intérieur et qui est évacué à l'extérieur, à l'aide des pinceaux, des crayons, des couleurs, des feuilles de papier.

Même si l'on peut remarquer la similitude entre le travail groupal et le rêve, similarité développée par Didier Anzieu, on posera tout de même la question différemment concernant la manière dont se produit cette figuration dans le rêve. Si, pour Freud, le rêve ne peut être interprété que dans le contexte du désir permettant ainsi une réalisation nocturne de ce dernier, un autre volet important, constituant un point de ressemblance avec la médiation artistique est celui représenté par l'intrication entre les processus psychiques primaires et les secondaires au niveau du rêve.

Pour Didier Anzieu, le groupe réel fait, tout comme le rêve, la réalisation imaginaire du désir : « les processus primaires, voilés par une façade de processus secondaires y sont déterminants ; autrement dit, le groupe efficace, aussi bien que celui qui est paralysé dans son fonctionnement, le groupe, comme le rêve, c'est un débat avec un fantasme sous-jacent. Les sujets humains vont à des groupes de la même façon que dans leur sommeil ils entrent en rêve. Au point de vue de la dynamique psychique, le groupe, c'est un rêve<sup>218</sup> ».

Concrètement, au niveau du groupe sont débattus l'intrication et le retournement passif-actif, en même temps que la question de la réflexivité et la capacité d'organisation du langage ou de la modalité dans laquelle se crée, comme dans un jeu des miroirs, les distances du soi vers l'autre ou de l'autre vers soi-même.

---

<sup>216</sup> Chouvier Bernard, Op.cit., p. 44

<sup>217</sup> *Idem*

<sup>218</sup> Anzieu Didier, (1993), *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1999, p. 59, 60

## **II.6. Le dessin dans l'air ou l'invisible comme premier organisateur du groupe. Forme de réactualisation de la rencontre avec l'air comme médium malléable.**

### **Portrait/Autoportrait dans l'air. Commence à prendre forme la section d'or.**

La rencontre clinique, facilitant le transfert, ramène au premier plan les expériences subjectives archaïques inscrites dans l'appareil psychique individuel et groupal. Le matériau psychique primaire se révèle dans un processus complexe, énigmatique, dans une situation où le groupe-sujet en sait plus de sa souffrance que le clinicien. Mais le groupe ne sait pas qu'il sait. Autrement dit, les causes de la souffrance (qui motivent la demande clinique) sont inconscientes, échappent au groupe. Freud faisait référence à cet aspect à l'aide du concept de « trace mnésique perceptive<sup>219</sup> », auquel le sujet ne pourra avoir accès par remémoration brute, pure, mais seulement sous une forme modifiée. A ce stade, l'incapacité du sujet à les intégrer va entraîner leur répétition (les traces mnésiques). René Roussillon est d'avis que l'intégration de la matière psychique primaire se réalise seulement par sa transformation en une forme symbolique. La métabolisation, l'élaboration de la matière psychique primaire, archaïque se réalise par l'intermédiaire d'un processus de symbolisation, qui suppose lui-même la subjectivisation. À son tour, la symbolisation est favorisée par les médiations thérapeutiques, et en ce qui regarde ces dernières « l'étaillage sur le corps et la gestuelle permet de déployer d'abord ce qui va par la suite se temporaliser pour pouvoir être introjecté comme moment d'une processualisation<sup>220</sup> ». La subjectivisation suppose que ces contenus psychiques archaïques prennent une forme réflexive. Bernard Chouvier identifie trois types d'actes symboliques : le premier est celui qui vise un processus de substitution, le deuxième s'adresse au procès de séparation, et le troisième concerne la sublimation<sup>221</sup>. Les médiations thérapeutiques amènent au premier plan la métaphore dont l'émergence n'est possible que du fait de la qualité plastique des représentations. Des images remplacent, se substituent, se superposent à d'autres comme dans un palimpseste. Remplacées ou déplacées les images deviennent visibles. « Chacune de ces opérations de substitution est délimitée, répétée, voire ritualisée dans les différents moments de la séance, afin qu'elle puisse être introjectée comme acte de penser ».

---

<sup>219</sup> Freud S., *Lettres à Wilhelm Fliess 1887-1904*, Paris: PUF, 2006, p. 264

<sup>220</sup> Chouvier Bernard, *Op. cit.*, p 46

<sup>221</sup> *Idem*

La symbolisation de l'objet suppose que son absence puisse être tolérée, ce qui devient possible seulement après la réalisation d'une forme de deuil primaire. La mélancolie sous-entend un échec de ce deuil primaire. Cependant le paradoxe induit par cette situation, souligné par Roussillon, est lié au fait que les étapes du deuil primaire sont nécessaires pour que le procès de symbolisation de l'objet débute. Ces aspects sont aisément observables dans le cas de Melania et de Catalina, dont le travail élaboratif sera présenté amplement plus loin. La symbolisation comme processus est favorisée par l'utilisation du jeu, de certains objets matériels, tout comme des méthodes spécifiques expressives-symboliques ou projectives. Dans ce sens sont contournées les défenses que présupposent les méthodes qui, utilisant seulement l'association verbale, se présentent comme une loupe directe sur les mécanismes de pensée et de représentation. Au moment où l'adolescent choisit un objet, une personne ou une couleur pour symboliser le quelque chose qui le remplace, ses défenses habituelles sont « endormies » ou en état de latence. Parce qu'il choisit sans être conscient de son choix, en se voyant, en s'écoutant pendant qu'il regarde ce qu'il a choisi, un processus réflexif se déclenche. À cela s'ajoute, la perception avec laquelle le groupe entre en résonance avec ce qu'il choisit. Le groupe offre une deuxième forme de réflexion, miroitant à son tour le choix de l'adolescent. Ce qui est inconscient comme représentation devient figurable. Ce qui devient également évident, c'est que certains types de contenus inconscients, archaïques sont amenés à la surface par les membres groupaux, qui peuvent de la sorte observer la différence vis-à-vis des contenus des autres et de la sorte créer le contexte d'une subjectivation. La symbolisation sous-entend d'amener à la surface ce qui manque ou a été perdu, c'est-à-dire l'absence objectale. D'autre part, par sa représentation symbolique, l'objet devient présent. La représentation symbolique de l'objet ne doit pas être confondue avec sa perception. Un intérêt particulier peut être porté à la façon dont l'objet est représenté symboliquement en son absence et la manière par laquelle il est représenté quand il est présent, comment sa présence ou son absence physique influence la représentation symbolique. Les premières expériences de l'enfance qui sont antérieures à l'usage du langage verbal paraissent dans les moments où sont amenés à la surface, par l'intermédiaire de la symbolisation, les délires, les hallucinations spécifiques à l'absence de limites spécifiques à cet âge. Il s'ensuit que la manifestation du retour de ces expériences est tout autant délirante, hallucinatoire. Les expériences exploratoires qui restent et sont constamment cachées par le processus perceptif actuel, sont en réalité comme une toile de fond sur laquelle se structurent ces mêmes processus perceptifs actuels. Ici, on peut rappeler la conception de D. W. Winnicott lorsqu'il différencie l'objet créé de l'objet trouvé. L'objet est créé à la période de l'hallucination primaire et se retrouve dans la perception actuelle, « ici et

maintenant ». De cette manière, s'ouvre une fenêtre sur le champ de l'illusion par laquelle est dépassée cette opposition entre hallucination et perception, indépassable en apparence, préparent le terrain pour le principe de réalité. Il existe « un fond hallucinatoire de la psyché » sur lequel s'assoit toute perception<sup>222</sup>.

Dans le processus de symbolisation, la contribution de P. Aulagnier peut être judicieusement utilisée. L'auteur invente le concept de pictogramme. Le pictogramme reproduit la confusion entre la zone érogène et l'objet extérieur, comme source d'excitation, excitation qui peut être circonscrite au registre du plaisir ou du déplaisir. Un exemple concluant de prototype du pictogramme est celui du couplet sein/bouche. Le sein inséré dans la bouche devient une partie du corps propre<sup>223</sup>. Il existe deux formes de pictogrammes, de jonction ou de réjection. Le pictogramme se présente de la sorte comme une sorte de sensation hallucinée, qui peut surgir de l'espace psychique. D. Anzieu considère que le signifiant forme la première étape de la symbolisation du pictogramme. On ne peut pourtant négliger l'influence de l'environnement dans la réalisation des signifiants formels et dans celle des pictogrammes.

Quand elle se réfère au processus de symbolisation, Marion Milner introduit le terme de « médium malléable ». Par exemple, la pâte à modeler est une sorte de milieu malléable qui reproduit certaines fonctions de la relation primitive. Ce qui est intéressant c'est non seulement le rôle de l'environnement dans la constitution du sujet, mais aussi celui de l'illusion, comme partie du lien entre ce qui est intérieur et ce qui se trouve à l'extérieur. Marion Milner qui d'ailleurs à travailler avec des patients-état limite, pense qu'on a « besoin d'un intermédiaire (médium) entre la réalité créée par soi-même et la réalité extérieure<sup>224</sup> ». Plus loin, elle définit le médium en lien avec la façon dont l'artiste utilise ses matériaux : « substance d'interposition à travers laquelle les impressions sont transmises aux sens<sup>225</sup> ». Dans ce sens, le médium malléable serait représenté à la fois par le cadre matériel utilisé par le sujet et qui s'interpose entre la réalité intérieure et extérieure, et le psychothérapeute/clinicien qui est lui aussi utilisé dans le processus. Par déduction, le concept de médium malléable fait référence tant à la matérialité du cadre qu'à la relation avec le psychothérapeute, c'est-à-dire au transfert. Dans la situation groupale s'ajoute le groupe en soi. Les considérations de Marion Milner sur le médium malléable sont complétées par René Roussillon, qui tente de construire une définition plus complète du concept. Pour lui, le médium malléable comme « objet psychique, une

---

<sup>222</sup> Winnicott D.W. (1971), *Jeu et réalité* (première trad.fr.1975), Paris : Gallimard, 2014, p. 129

<sup>223</sup> Aulagnier P., *La violence de l'interprétation*, Paris : Puf, 2017, p. 76

<sup>224</sup> Milner Marion, *Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole*, tr.fr., *Revue française de psychanalyse*, 1979, no.5-6, p. 47

<sup>225</sup> *Ibid.*, p. 48

représentation clé du fonctionnement psychique », ne peut être compris que par l'analyse de « trois modalités :

- il est trace d'un moment de l'histoire subjective ;
- il est porteur d'un pan de la gestion de l'économie pulsionnelle ;
- il est autoreprésentatif de certains processus du fonctionnement psychique<sup>226</sup> ».

De cette manière, le médium malléable dévoile la manière dont « l'environnement premier s'est adapté » aux besoins premiers du sujet singulier<sup>227</sup>. C'est pourquoi, dans une première étape, il convient de créer le contexte d'une première forme de fusion, « de superposition, entre représentation d'objet et objet externe », pour que, dans un deuxième temps, se réalise « une différenciation entre représentation interne, représentation-représentation, et objet externe<sup>228</sup> ». Le clinicien est et n'est pas le médium malléable à la fois. Il est « un représentant du clinicien » ou le « clinicien en représentation », cette partie qui peut survivre aux activités de modelages exercées par le sujet, car, comme le souligne René Roussillon, dans une optique winnicottienne : « Quand l'objet « survit » suffisamment bien, représentation interne de l'objet et objet externe se «décollent» l'une de l'autre, la topique psychique peut commencer à s'organiser. La représentation interne de l'objet peut alors se matérialiser dans un objet externe « représentant » l'objet, c'est la première forme du processus de métaphorisation, la première forme du déplacement<sup>229</sup> ». Ceci étant, l'aspect le plus important que le médium malléable met en lumière est justement cette capacité d'éclairer certaines particularités du processus psychique du sujet singulier ou du groupe. « Le médium malléable est « une matière à représentation » qui, dans l'utilisation qui en est faite en vient à symboliser elle-même la représentation, l'objet psychique « représentation<sup>230</sup> ».

Les médiations permettent de percevoir le processus de symbolisation. De ce fait, il est créé un objet groupal commun qui appartient à tous ou, en d'autres mots, est partageable. Cet objet groupal commun est accompagné d'une sorte de langage non verbal commun. Ultérieurement, il existe sous la forme d'un échange constant des états internes entre les membres du groupe permettant le passage au stade suivant dans lequel émerge et se stabilise un langage commun au groupe. Cependant, ici aussi, il existe certains sujets groupaux « qui

---

<sup>226</sup> Roussillon René, *Une métapsychologie de la médiation et du médium malléable* in : *Manuel des médiations thérapeutiques* (auteurs : Anne Brun, Bernard Chouvier, René Roussillon), Paris : Dunod, 2013, p. 50

<sup>227</sup> *Idem*

<sup>228</sup> Roussillon René, *Op.cit.*, p. 51, 52

<sup>229</sup> *Ibid.*, p. 52

<sup>230</sup> *Ibid.*, p. 60

remplissent dans le groupe des fonctions phoriques, notamment celles de porte-parole, de porte-rêve, de porte-idéal ou de porte-symptôme<sup>231</sup> ».

L'émergence du processus de symbolisation secondaire est liée à l'insertion de la symbolisation primaire dans une forme de langage verbale. « L'idée de représentation de mot traduit insuffisamment le processus de la symbolisation secondaire, il ne s'agit pas seulement de transférer des représentations en mot, c'est tout l'appareil de langage verbal qui est concerné. Et l'appareil de langage verbal concerne aussi bien les mots et leur contenu sémantique, c'est-à-dire une propriété proprement linguistique, que toute l'expressivité verbale<sup>232</sup> ».

Les objets matériels de la salle et les membres groupaux finissent par être utilisés par chaque membre/sujet groupal individuellement, ou même par le sujet-groupe pour éclairer le processus de symbolisation. L'utilisation au cours de la symbolisation des objets physiques/matériels ou des membres groupaux comme substituts des objets internes rappelle la période de l'animisme infantile à laquelle Freud fait référence. Parmi les fonctions de l'animiste, fonction valable pour le jeu, se trouve celle de donner une forme matérielle, concrète, observable des processus psychiques. Tout comme la pâte à modeler ou la cire, l'objet « air », en tant que composante du dessin dans l'air, propose une forme particulière de milieu malléable.

Dans quelle mesure l'air surprend et rend les mouvements gestuels-mimiques adolescents ? Et comment se présente l'air lorsqu'on le touche avec des doigts fins qui essaient de reproduire quelque chose ayant un rapport à la fois avec le monde du visible et avec le monde de l'invisible ? Dans le cadre de cette activité, l'air existe comme possible toile immatérielle. Il devient matière à symbolisation et fait corps avec le dessin à peine esquissé, avec ce qui est symbolisé. L'utilisation de l'air éclaire le processus de la représentation et de la symbolisation. L'air met en évidence la nature fuyante et évanescence de l'image esquissée, et ce même si la parole, dans l'après-coup, tente de dévoiler l'énigme des formes contourées, il y a toujours quelque chose qui est raté, qui échappe.

D'autre part, les contingences avec l'informe, le vide et l'absence (un vide encadré par le cercle que forment les membres groupaux) transforment cet exercice en un jeu de constitution d'un espace de rencontre de toutes les formes et représentations groupales ultérieures. L'air n'a pas une forme propre observable. Il peut donc prendre toutes les formes au cours des exercices de mime du dessin de soi, sur soi, pour soi et pour les autres. Selon René Roussillon le médium

---

<sup>231</sup> Kaës René, *Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 53

<sup>232</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*, Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 151

malléable « air » permet une analogie avec le fonctionnement de l'appareil psychique humain, tout comme « l'ardoise magique » pour Freud, ou la cire pour Descartes ou bien la pâte à modeler, rappellent la plasticité, la malléabilité du psychique et de son fonctionnement. En dessinant des formes dans l'air pour qu'il se représente soi-même, le sujet-adolescent interagit avec le groupe, avec l'environnement, en reproduisant ainsi une autre interaction précoce.

Aussi, par sa fluidité et son inconsistance, « l'air » permet-il que la distinction entre ce qui existe et ce qui n'existe pas, le visible et l'invisible, le vivant et l'inerte ne soit pas si tranchée. Pierre Fédida, quant à lui, dédie un chapitre de son livre *Le site de l'étranger* au « souffle indistinct de l'image<sup>233</sup> ». De son point de vue, l'air est le véhicule de la parole et du figurable en même temps. Par figurable on entend ce mouvement même qui vient de l'inconscient. De ce point de vue, « le présent réminiscent » sera devant « le passé anachronique<sup>234</sup> ».

Le dessin dans l'air sert de support à la parole, il devient un langage en soi et suppose un court moment de choix, l'expression de soi à travers le dessin ainsi que l'échange au niveau groupal, à savoir : les effets que le soi provoque dans les autres membres groupaux aussi bien que leurs réactions, la manière dont ils permettent à celui qui est en train de devenir sujet d'avoir une influence sur eux. L'invitation adressée aux membres groupaux de dire ce qu'ils voient dans le dessin détermine une superposition de grades différences entre l'image utilisée par l'adolescent pour se présenter et l'image que le groupe a développée à son sujet. Tout comme dans le rêve, l'activité invite l'adolescent à penser en image visuelles. Des éléments de contenu finissent par se comporter comme « des images – soit donc ceux qui sont semblables aux perceptions ainsi qu'aux représentations de souvenir<sup>235</sup> ». De plus, le dessin esquissé suppose un fond hallucinatoire. Ce qui fait que l'image dans l'air est soutenue par un fond, elle est une sorte de « miroir-écran d'une vision<sup>236</sup> ». Mais à la différence du rêve, cette image est projetée sur le groupe et le clinicien et reflétés par ceux-ci. Le temps de présentation des dessins permet ainsi à celui qui se trouve au milieu du cercle d'être écouté, d'assumer le choix d'être vu dans une certaine façon, plus ou moins proche d'une figure idéale ou de la réalité. Sa propre capacité d'autoécoute et de « se voir » devient visible. On peut considérer que la médiation par ce type de dessin offre l'occasion de jeter un œil sur la constitution précoce de l'enveloppe visuelle<sup>237</sup>.

---

<sup>233</sup> Fédida Pierre, *Le site de l'étranger, La situation psychanalytique*, Paris : Puf, 2009

<sup>234</sup> Fédida Pierre, *Passé anachronique et passé réminiscent, Epos et puissance mémoriale du langage* in : *L'Écrit du temps*, no.10, 1985, p. 23-45

<sup>235</sup> Fédida Pierre, *Le site de l'étranger, La situation psychanalytique*, Paris : Puf, 2009, p. 187

<sup>236</sup> *Idem*

<sup>237</sup> Lavalée Guy, *L'enveloppe visuelle du Moi*, Paris: Dunod, 1999

En s'appuyant sur les découvertes théoriques de Didier Anzieu<sup>238</sup> et d'André Green<sup>239</sup> (inspiré à son tour par l'œuvre de Winnicott), Guy Lavalée considère qu'« entre la perception visuelle à l'état brut et la pensée proprement-dite<sup>240</sup> » il y a une structure psychique qui permet « au moi de voir le non-moi, de le reconnaître comme tel, en ressentant l'image perçue comme réelle, tout en lui permettant de *se voir* dans le monde ».

Cette structure psychique est responsable de la manière dont le dedans et le dehors sont liés et différenciés<sup>241</sup>. Elle a une fonction contenant, subjectivante et protectrice<sup>242</sup> et peut être assimilée à une enveloppe psychique<sup>243</sup>.

Les réactions et les compléments des autres membres groupaux, les sons qu'ils émettent contribuent à créer une chaîne associative groupale. Cette chaîne associative groupale prend la fonction d'hallucination négative du visage maternel<sup>244</sup>. Des représentations inconscientes sont alors projetées sur l'écran groupal. Le groupe et le clinicien reçoivent cette perception symbolisée, en transforment le contenu reçu et le renvoient psychisée vers le membre groupal. Chaque membre se laisse plus ou moins défini par les autres, se retrouve ou non dans les remarques groupales. De fait, il existe une continuité comme fluidité du regard. Dans ce sens, il existe trois rapports possibles : le regard de l'autre fait partie d'une vision propre, il la représente entièrement ou presque ou au contraire il apparaît en discontinuité, une rupture. Dans le cadre esquissé, l'autre peut être chacun des collègues en particulier, mais aussi le clinicien et l'environnement groupal représenté par le son et la vision de fond de la groupalité qui se présente comme tout. Le dialogue entre l'image de soi assumée ou désirée et la perception groupale crée le fondement d'une évolution subtile du mode d'autoperception de chaque membre groupale. Dans cette logique, la manière de réaliser le dessin exprime le mode de fonctionnement du système perceptif. L'image ébauchée joue « sur l'équivoque de l'illusion perceptive et mnésique<sup>245</sup> ». L'aspect plastique visuelle du dessin dans l'air indique « un matériau sensoriel de provenance mnésique et à destination narrative<sup>246</sup> ».

Parmi les découvertes épigénétiques actuelles est remarquée l'existence de tout un système complet de moments vécus, d'affects, de symptômes qui se transfère d'une génération

---

<sup>238</sup> le concept de *moi-peau* - Anzieu Didier, *Le moi-peau*, Paris: Dunod, 1995

<sup>239</sup> le concept d'hallucination négative de la mère- Green A., *Le travail du négatif*, Paris: Les Éditions de Minuit, 2011

<sup>240</sup> Lavalée Guy, *L'enveloppe visuelle du Moi*, Paris: Dunod, 1999, p. 13

<sup>241</sup> Idem

<sup>242</sup> Lavalée Guy, *L'enveloppe visuelle du Moi*, Paris: Dunod, 1999, p. 19

<sup>243</sup> Houzel D., *Le concept d'enveloppe psychique* in: *Les enveloppes psychiques*, Anzieu D. et coll., Paris: Dunod, 1987, p. 23-54

<sup>244</sup> Green André, *Le travail du négatif*, Paris: Les Éditions de Minuit, 2011, p. 381-388

<sup>245</sup> Férida Pierre, *Le site de l'étranger, La situation psychanalytique*, Paris : Puf, 2009, p. 188

<sup>246</sup> idem

à l'autre, cependant en prenant pour point de départ la façon dont chacun des ancêtres a interagi avec l'environnement ambiant et s'est laissé influencé par celui-ci. De la sorte, à côté de l'existence d'un héritage universel, lié à l'espèce, une matrice d'organisation psychique historique (qui garde encastrées les expériences préhistoriques de l'humanité), existe un héritage familial. C'est pourquoi chaque bébé possède « un matériel cérébral inné<sup>247</sup> », qui va chercher à s'actualiser dans un environnement adéquat, ce que le psychanalyste français appelle la « contrainte à s'actualiser ». Ce matériel hérité va tendre à s'actualiser dans un milieu en cherchant les variables qui vont rendre possible ce processus. « Les bébés humains disposent de préconceptions qui les rendent potentiellement aptes au travail de symbolisation et d'intégration qui les attend<sup>248</sup> ». En d'autres termes, si les enfants connaissent un milieu adéquat, ce matériel dont ils ont hérité sera actualisé dans le processus de symbolisation qui va rendre possible son intégration. Une première forme de milieu que rencontre le bébé est un médium malléable du type de l'eau. C'est le motif pour lequel les traumatismes intra-utérins laissent des traces si profondes sur la psyché humaine. En accord avec les connexions qu'avance Roussillon, une première déception qui génère une souffrance profonde, fondamentale est la déception narcissique-primaire de l'enfant qui ne rencontre pas un environnement malléable favorable. De la sorte, la méthode qui suppose l'utilisation d'un médium malléable comme l'eau ou les objets médium malléable dévoile si cette rencontre a lieu ou non. Grâce à l'usage du dessin dans l'air, le membre groupal actualise les difficultés narcissiques-identitaires, et de ce point de vue la disposition en une forme ovale devient un substitut de l'utérus.

Le dessin dans l'air, même qu'il rappelle les jeux psychodramatiques, se différencie de ces derniers parce qu'il possède un seul et unique sujet, qui se trouve au centre du groupe, debout, c'est-à-dire au centre de son attention, tout comme le bébé, qui tout de suite après sa naissance, bénéficie de l'attention presque exclusive de sa mère, mère qui peut être « suffisamment bonne », à savoir affectivement disponible.

Il existe des nuances qui le distinguent de l'exercice de mime, du fait qu'il s'agit d'un dessin que le sujet conçoit dans l'air et non pas d'un rôle qu'il doit mimer ou jouer. L'air s'apparente à une toile immatérielle où le sujet groupal apporte des éléments qui se dissolvent dès qu'ils prennent une forme. « Les images se forment, se transforment, ne restent pas<sup>249</sup> ».

La complexité du dessin dans l'air tient également au fait qu'il rappelle et amène au premier plan l'une des premières formes de médium malléable que le bébé rencontre, à savoir

---

<sup>247</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*, Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 180

<sup>248</sup> *Idem*

<sup>249</sup> Fédida Pierre, *Le site de l'étranger, La situation psychanalytique*, Paris : Puf, 2009, p. 220

« l'air ». « L'eau, mais aussi l'air, matière à son puis à mots, sont fluides et les petits enfants jouent avec ces fluides largement disponibles dans l'environnement naturel. L'air est toujours disponible, c'est la bouche et le corps propre qui lui donne forme et son, qui peuvent lui imprimer ses variations, eux aussi sont toujours disponibles et ne dépendent que du sujet<sup>250</sup> ». L'air, tout comme l'eau, qui ne conserve pas la forme, mais a besoin d'autres formes pour retenir ce qui a été créé. Il peut toutefois devenir audible si le sujet utilise ses lèvres ou son corps d'une telle manière qu'il puisse produire des sons en écho.

La violence d'une première rencontre d'un espace qui n'est plus le ventre de la mère, une première forme de séparation, s'associe également à cet exercice. La manière dont l'expérience de cet exercice est vécue, sans compter le fait que cette proposition appartient au clinicien, n'est pas le fruit du hasard. Tout comme, des années en arrière, les enfants n'ont pas pu choisir de naître ou de ne pas naître, au moment présent, ils ne peuvent pas choisir non plus s'ils veulent traverser cet espace transformateur au niveau psychique et biologique, ils ne peuvent pas s'opposer à la puberté. Les réactions de chacun/chacune deviennent une espèce de manifeste de la manière dans laquelle est apparue autrefois la première inspiration.

Les formes produites par le dessin dans l'air – dessin qui a son tour est accompagné par des sons pour certains adolescents ou des dessins muets pour d'autres, sont des formes évanescences, se dissolvent et disparaissent. Il est vrai qu'elles peuvent être remémorées, mais la remémoration suppose aussi une autre transformation.

Le matériel dessiné ne peut plus être reproduit à l'identique, il est unique. Du fait qu'il reproduit une rencontre précoce ayant eu lieu d'une manière qui rendait possible la mise à jour du matériel cérébral inné, le dessin dans l'air rend possible non seulement la symbolisation, mais également la signification, déclenchant tout un processus de réactualisation, et de transformation et créant ainsi la base de l'élaboration des contenus archaïques.

De par le sens acquis au sein de la relation avec le groupe et avec moi-même, le dessin dans l'air du sujet adolescent peut être conservé d'une manière plus durable. Le dessin dans l'air permet et facilite ma première rencontre avec le groupe. Ultérieurement, à mesure que la vie psychique groupale devient plus complexe, les moyens/médias d'expression proposés se diversifient elles-aussi (par exemple par des objets du médium-malléable partiel).

Il s'agit en fait d'une espèce de renaissance symbolique de chaque membre groupal. Le dessin dans l'air, du fait qu'il mélange ce qui est à l'intérieur avec ce qui se trouve à l'extérieur, le moi et l'objet, le moi et le milieu groupal (l'air étant une espèce d'interface des deux) met en

---

<sup>250</sup> Roussillon René, Op. cit., p.181

évidence la complexité de la matière psychique primaire, dont le contenu inconscient pourra se faire intégrer pas à pas, ultérieurement. Le dessin dans l'air ne laisse pas de traces matérielles, tout comme les expériences archaïques qu'il réveille. Mais il laisse des traces psychiques, au niveau de la mémoire affective, qui plus tard pourront ou non s'organiser dans une mémoire verbale-logique. Les paroles du groupe et du clinicien rendront possible « la restitution de la surface d'une mémoire lisible<sup>251</sup> » parce que « toute image constitue les localités temporelles des transferts. À cette condition que l'analyste ne vienne pas occuper le site de ces localités et ne se tienne pour destinataire de leur imago<sup>252</sup> ».

Le dessin dans l'air fait partie des jeux artistiques joués en solitaire, mais qui bénéficie de la présence du groupe et du clinicien et met en exergue un dialogue avec l'objet absent qui devient présent par la symbolisation. C'est le genre de jeu autosubjectif qui implique la présence du spectateur et dans le cas présent, celle du clinicien.

La première et la dernière rencontre avec la groupalité ont en leur centre pour activité ludique le dessin dans l'air. Mais avant d'aller plus loin, il importe de présenter le contexte dans lequel ces activités prennent place. Une des questions qui est apparue au moment où j'ai rencontré pour la première le regard des adolescents concernait la façon dont ma réalité humaine rencontre leur réalité humaine en tant que personnage collectif et la réalité de chacun individuellement, à mesure que mon regard clinique saisit les processus psychiques cachés derrière ces yeux qui me regardent avec une grande curiosité, fuyante ou directe, de ceux qui se trouvent pour la première fois à proximité d'un psychothérapeute. Aussi, une première rencontre clinicien-groupe est-elle une sorte de dialogue sans mots. L'attention est portée plus souvent sur la forme de la groupalité, comme dans une image picturale de corps en mouvements qui ressemble alors à un tout indifférencié d'où émergent des sensations, des mouvements, des émotions. C'est le moment où le groupe ressemble à une pâte malléable soumise à des formes d'identifications archaïques qui tendent à se réactualiser en ma présence. C'est un moment où je ressens et se ressent la pression d'une fusion qui risque de faire fondre les limites du self jusqu'au point où elles se superposent avec celles de la toile du groupe. En effet, comme le remarque Freud, l'identification représente la forme la plus archaïque de lien avec l'affect, de sentiment<sup>253</sup>. De fait, de cette manière l'autre peut être ressentie. En d'autres termes, le groupe se trouve dans une phase « d'être avec » et permet cet échange silencieux des émotions, des

---

<sup>251</sup> Fédida Pierre, *Le site de l'étranger, La situation psychanalytique*, Paris : Puf, 2009, p. 220

<sup>252</sup> *Idem*

<sup>253</sup> Boubli Miriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet in : Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 23

sensorialités, des vécus perceptifs. « Il est intéressant cependant de noter que ces fonctionnements dits archaïques demeurent très actifs en nous au long de notre vie, simultanément avec des fonctionnements secondarisés ; ces fonctionnements s'actualisent rapidement dans nombre de situations de la vie, en dépit de notre organisation névrotique<sup>254</sup> ». La réactualisation du processus primaire sollicite une capacité élevée, de la part du clinicien, de tolérer une panoplie d'identifications de ce type. Après ce premier échange des regards, une idée claire de la manière dont nous pourrions faire connaissance me vient à l'esprit. Un « faire connaissance » qui dépasse justement ce stade des échanges de regard. Je propose à chacun des membres groupaux se dessiner schématiquement dans l'air comme s'ils utilisaient une toile imaginaire, un dessin significatif de la manière dont il voudrait se présenter à moi comme au groupe. En d'autres termes, l'activité invite l'adolescent à dessiner les contours d'une première réponse à la question : *Qui suis-je et qui je voudrais être pour le clinicien et mes collègues ?* Pendant que je propose cette activité, je pense que les réponses pourraient inclure des valences du désir ou l'idéal-contre-idéal ou développer un rapport entre le faux-self et le vrai-self. « En d'autres termes, quand vous allez dessiner le dessin dans l'air vous allez essayer de répondre à la question suivante : de quelle façon je voudrais être reconnu maintenant ? Qu'est-ce que je veux transmettre au groupe sur moi ? » La seule règle est de s'appuyer sur des gestes et pas sur des mots et de préciser son nom au début du dessin. L'invitation est donc de dessiner une forme d'autoportrait, de créer dans l'air une sorte d'image de soi en partant de ce que les sujets considèrent comme particularité dans le contexte d'une double présence, la mienne et celle du groupe. Et je me demande combien parmi eux vont reconnaître les autres dans leur dessin et surtout combien vont se reconnaître dans le deuxième type d'image, celle créée par le reflet du dessin par le groupe ?

Ce qui relève de la spécificité de cet instrument et qui fait sans doute penser à la méthode du photolangage, c'est le fait qu'une question mobilise en général un mode de pensée en idées auquel on répond à travers le dessin, à savoir par une image qui pourrait surprendre la représentation de soi du membre groupal. Au moment où il dessine et utilise, pour ce faire, son corps, à côté des images conscientes, l'adolescent donne également une forme infigurable, c'est-à-dire une chose qui est dans le processus de formation.

Une première étape est celle de la pensée logique, rationnelle, qui essaye de répondre à une question sur soi, alors que la deuxième étape tourne autour de la pensée en images supposant – au niveau psychique – une association d'images de soi internalisées ainsi que des

---

<sup>254</sup> Boubli Miriam, Op.cit., p. 24

affects qui accompagnent lesdites images. Est ainsi créé un espace psychique ludique groupal, qui devient le creuset contenant les transformations perceptives individuelles, médiées à leur tour de manière exceptionnelle par le jeu.

Cette atmosphère de jeu à mi-chemin entre le processus primaire et le processus secondaire permet l'émergence d'un autre espace, un espace de liaison, assurant – tout comme dans le cas du photolangage – tel que Claudine Vacheret le remarque – « la double articulation entre l'intrapsychique et l'intersubjectif. À cette double polarité s'ajoute celle du groupe et de l'objet médiateur<sup>255</sup> ».

L'existence de la situation groupale et de la médiation agit de manière synergique – car l'objet médiateur, tout comme le groupe, présentent des capacités/valences contenantantes – contribuant ainsi à la réorganisation/restructuration/transformation de l'espace psychique individuel, et ce du fait que les dispositifs groupaux sont « de véritables espaces de transformations de la réalité psychique inconsciente, qui s'appuient à la fois sur toutes les capacités du groupe, la fonction contenantante, la fonction conteneur et la fonction de production imaginaire<sup>256</sup> ». Trois fonctions que nous estimons, tout comme Claudine Vacheret, communes à l'ensemble du groupe ainsi qu'à l'objet médiateur et essentielles pour la fonction de symbolisation.

Malgré tout ceci, la convergence des trois fonctions n'est pas évidente, mais ressort uniquement en présence d'un clinicien exerçant « sa capacité de rêverie transformatrice, en comptant pour cela sur la synergie créatrice entre les compétences du groupe et les potentialités créatrices d'un objet qui a une fonction de transitionnalité<sup>257</sup> ». Il relève de la cohérence intérieure du clinicien, en tant que « garant du cadre », pour que ce dernier veille à ce que les éléments du dispositif évoluent ensemble.

Les chaises rangées dans un cercle assurent une sorte de délimitation sécurisante, une limite protectrice de la groupalité. Le sujet-groupe me regarde intensément, certaines lueurs s'attardent sur moi alors que d'autres se cachent tout comme des fantômes, au moment où elles semblent être en danger d'être surprises par mon regard.

De toute manière le regard groupal s'attarde sur moi et pendant tout ce temps-ci la tranquillité s'instaure. Il existe une forme de pression, de tension des regards qui guettent et qui tentent de fixer et de fermer mon regard, fait que je perçois depuis le début comme ayant des

---

<sup>255</sup> Vacheret Claudine, *Le photolangage, une médiation thérapeutique. Un bref historique des théories groupales* in : *Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun), Toulouse : Éditions érès, 2014, p. 70

<sup>256</sup> *Ibid.*, p.71

<sup>257</sup> *Idem*

valences persécutrices, tout comme s'il y avait le risque de ne pas pouvoir fixer notre regard de clinicien et de le considérer comme perdu.

Les adolescents attendent passivement et sagement que je demande à l'un ou à l'autre de commencer. Comme s'ils me demandaient de les guider à chaque pas parce qu'ils ne savaient pas se débrouiller tout seul, comme si j'étais celle qui savait et que je pouvais, de surcroît, les sanctionner ou leur indiquer ce qui est bon et ce qui ne l'est pas.

Tout un cortège d'enseignants et de parents défile devant mes yeux et à travers la contre-identification projective je perçois la curiosité angoissante de l'écolier qui ne sait pas comment il se fera évaluer par une personne investie de pouvoir de décision (des décisions pouvant exiler toute initiative dans l'espace de la honte, du ridicule, de la culpabilité, mais aussi du succès et de la valorisation). L'air devient lourd d'attente, se densifie.

J'ai l'occasion d'observer une fois encore comment se manifestent les adolescents qui ont rencontré le principe d'autorité autant dans leur relation avec leurs parents ou leurs grands-parents, que dans celle avec leurs professeurs (entre ses deux formes d'autorité il existe une délégation). Et je vois comment se manifeste cette autorité (je différencie l'autorité oppressive, coercitive et la fermeté) et comment elle limite l'expression libre du membre groupal, comme s'il vivait sous le menace constante de la punition. Comme le remarquait Mélanie Klein, l'effet de soumission face au principe d'autorité, transmis quasiment sans être élaboré d'une génération à l'autre de celui qui possède la fonction d'éducateur à celui qui doit être éduqué limite la pensée et par extension la créativité et empêche l'élève de trouver ses propres réponses. Cette pression peut parfois être ressentie physiquement et devenir symptôme. André Green observe, lui-aussi, les conséquences des contraintes exercées par la société et les institutions scolaires sur l'évolution d'un enfant. « L'enfant, lui, est sans défense ; ou, mieux, il n'est que défense. Incapable de par sa condition de modifier la réalité qui l'entoure, il n'a d'autre ressource que de modifier sa réalité psychique en y installant des défenses qui le mutilent gravement. La notion de *faux-self* de Winnicott exprime cette situation. Loin d'y voir un aspect uniquement psychopathologique, Winnicott reconnaît que le faux Self est un produit inévitable de l'éducation – Freud dirait: de la civilisation – et qu'il est, à un certain degré, indispensable aux relations sociales policées <sup>258</sup>».

Et parce qu'il s'agit d'un dessin dans l'air, c'est-à-dire une activité qui a pour support un médium malléable précoce- l'air et qui favorise un processus régressif, je rapproche la difficulté que rencontre les adolescents dans leur tentative de s'exprimer de celles mentionnées par

---

<sup>258</sup> Green André, *La diachronie en psychanalyse*, Paris: Les Éditions de Minuit, 2000, p. 151-152

Marion Milner à la fin de son livre *On not being able to paint*, traduite en français par *Rêver peindre*<sup>259</sup>, dans l'appendice. Selon la psychanalyste, le processus de se laisser apprendre à peindre par un autre-professeur, dans le cadre d'un groupe artistique traverse des voûtes, des étapes, qui font surgir au premier plan, au début du moins, les résistances, les blocages, ce quelque chose qui s'oppose à l'apprentissage. Il n'a pas été facile d'apprendre à devenir le réceptacle de contraintes formelles-techniques, du fait de la structure de la peinture (en fait, parallèlement au processus analytique, il est besoin de liberté). Apprendre à peindre suppose avant tout de dessiner librement en dehors de toute contrainte. Il faut évacuer dans une forme brute ce qui vit à l'intérieur, dans un déficit de symbolisation, parce qu'ainsi, après que les contenus internes, latents ont pris forme sur une feuille, sur la toile d'une manière non-censurée par la volonté (une première forme de symbolisation étant celle qui paraît être un *doodle*, une ligne sans véritable sens, devient constellation dans une première forme-image visuelle, vis-à-vis de laquelle la première réaction est l'étonnement (une sorte de « voilà, ceci paraît ressembler à... », « ça fait sentir comme... » « et me rappeler... » « ou s'associe avec... »), c'est-à-dire qu'elle est redevenue (le verbe redevenir me semble approprié parce qu'il suggère une répétition) une avec la toile, la feuille, et respire avec la toile-feuille. Autrement dit, elle permet à un fonctionnement archaïque de se développer dans lequel la toile, la feuille et l'existence sont indifférenciées (la toile, la feuille comme substitut de la mère « suffisamment bonne » qui accepte inconditionnellement et peut contenir tout ce qui vient du bébé). Seulement après avoir parcouru ce stade, et après que l'objet interne, la maman contenant, a été reconstruit, le sujet peut exposer sa situation d'apprentissage groupal, en présence d'un tiers qui instrumentalise, c'est-à-dire qui introduit une séparation, un espace de délimitation entre les contenus internes et les supports (toile, feuille). Dans l'art, le maître qui apprend à l'autre peut devenir le tiers qui risque de mettre une limite avant le moment propice, le risque étant que se répète la scène précoce d'une mère qui pousse le mamelon des règles artistiques dans la bouche de l'enfant beaucoup trop tôt. La participation au cours des week-ends aux séances groupales de peinture<sup>260</sup> n'a été possible qu'après un long processus semblable à celui analytique d'accepter de dessiner spontanément, sans essayer de contrôler par un acte de volonté les lignes, les couleurs, les tâches qui créent les formes ou paraissaient ne pas vouloir prendre forme et rester des gribouillages chaotiques, comme s'il existait une continuité entre ce qui se trouve à l'intérieur et ce qui se manifeste par le dessin, comme si ce qui est peint se trouvait dans un état hallucinatoire, de dictée par un automatisme, inconscient. C'est ce qu'elle a appelé la technique du « dessin libre »

---

<sup>259</sup> Milner Marion, *Rêver peindre*. Paris: PUF, 1999

<sup>260</sup> *Ibid.*, p. 204-220

(*free drawings*). Ceci décrit la façon dont, à la suite d'un processus d'évacuation, le vrai *self* se laisse entrevoir sur la toile-feuille (la feuille est moins versatile que la toile parce qu'elle peut être plus facilement détruite, elle ne demande pas la même attention). Pour pouvoir dépasser les contraintes techniques que l'apprentissage du dessin comporte, il était impossible de sauter l'étape (sauf au risque de créer un faux-self) au cours de laquelle toute erreur ou limite (habituellement corrigé par un professeur) est permise. Formulé autrement, il s'agit de l'étape où tout ce qui est offert à la mère-toile est bon et celle-ci recevra inconditionnellement tout cadeau. De la sorte, la mère-toile devient progressivement un objet-bon, qui permet à l'*infans* l'utilisation de toute forme d'expression. Apprendre à dessiner avec un professionnel comporte le risque de créer un faux *self*, dans un contexte où ce dernier, investi de pouvoir, pourrait proposer et valoriser un certain style. On sait qu'un des professeurs de peinture renommés de l'atelier auquel participait Marion Milner, Lucian Freud, descendant du père-fondateur de la psychanalyse était conservateur en ce qui regarde le style réaliste (parce que ce portrait supposait par exemple de reproduire en détail, obsesivement, *ad-litteram* l'anatomie du sujet). Milner participait avec réserve car ce style ne lui convenait pas vraiment ; il lui paraissait limitatif, pour le vrai-self (c'est-à-dire qu'il invite à soutenir le fondement du faux-self, une invitation qui est parfois impliquée dans le fonctionnement social, des règles et des canons). Comment peut-on devenir soi-même en tant qu'expression artistique, au moment où est encouragée une dépendance aux règles de création, qui demandent un respect rigoureux ? Dans quelle mesure et combien d'entre les artistes ont la chance de se découvrir eux-mêmes et d'être créatifs au moment où est encouragé le suivi imitatif du maître-professeur ? N'est-ce pas plutôt un encouragement, dès le début, à ne pas penser différemment de l'autre ? Une forme de fusion avec la maman-maître peintre ? Combien parmi ceux encouragés à fusionner jusqu'à voir comme la mère-peintre-maître vont pouvoir mener à terme le processus de séparation et faire descendre l'idole de son piédestal, dans un geste adolescentin de redécouverte de l'identité artistique ? Et comment peut-on devenir créateur unique doté d'une expression personnelle quand apprendre signifie regarder le monde dans les yeux de celui qui enseigne ? Par exemple, la manière par laquelle Lucian Freud entendait soutenir ses apprentis impliquait une reproduction réaliste de ce qui est vu. Dans ce sens, la distanciation du modèle que les yeux offrent est découragée. Ou en ce qui concerne l'art, pour un professionnel, la composition est très importante, et le dessin libre implique l'absence de toute composition.

La disposition circulaire de la groupalité qui laisse la possibilité d'une redécouverte par le bébé-groupe de l'intérêt pour l'utérus de la mère, la mise à l'écart des inhibitions et des

résistances, permet que la pulsion de connaissance de certains membres groupaux soit redirigée vers les sciences de la nature.

Se voir à travers la groupalité en même temps que se voir dans le regard du clinicien, suppose pour le sujet en passage pubertaire de se découvrir de deux manières : d'abord le mode par lequel il a été et il est regardé par ses propres parents, mais aussi sa manière à lui d'exister (le vrai self), la finalité étant celle de s'accepter et de s'aimer tel qu'il est, malgré un écart qui ne peut être ni annulé, ni ignoré et qui se trouve entre ce que ce jeune est en réalité et ce qu'il aurait souhaité être – dans le sens de l'idéal de moi. Son image est projetée sur l'écran groupal et reflétée tant par le miroir groupal que par le miroir clinicien. La situation groupale suppose aussi un tiers, dans le sens de sujet groupal-groupe et clinicien. Ce double groupal qui reflète l'image de soi, rend visible le moi internalisé. À travers la situation groupale s'établit, par conséquent, un dialogue constant entre le double et le triple externe.

Comment s'imagine donc le sujet-adolescent ce jeu des regards avec lequel il est accueilli par le groupe et par le clinicien ? Dans quelle mesure s'agit-il de regards perçus comme bienveillants ou plutôt comme malveillants ? « Puis-je m'aimer tel que je me vois et tel que je me vois vu par les autres ? L'écart entre mon moi idéal mégalomane de beauté et de perfection et l'image de mon apparence est-il supportable, ou va-t-il me précipiter dans l'autodestruction ?<sup>261</sup> ». Par déduction, une intervention qui met en discussion la sérosité sacrosainte du moment me semble appropriée pour détendre l'atmosphère, en mesure de créer les prémisses d'une expression relativement libre. Tout comme pour sauver le groupe du silence/du doute/de la confusion, Dorina se propose d'esquisser un dessin dans l'air.

## **Dorina et le livre**

Dorina a les cheveux châtain, les yeux bruns, elle est de taille moyenne et svelte. Son regard est hésitant, tantôt elle me regarde, tantôt elle regarde le groupe... comme si elle cherchait un soutien, quelque chose auquel elle pourrait s'accrocher.

L'esprit d'une forme incertaine d'angoisse traverse mes pensées. Je me demande si c'est une conséquence de l'exercice, une réponse à l'absence de forme concrète qu'il présuppose. En définitive, la contingence de l'exercice avec le trauma de la naissance ne peut être niée. Elle s'approche de moi, de telle manière que nos épaules se touchent. Est-elle en train d'attendre

---

<sup>261</sup> Lavallée Guy, *La vidéo : pour-quoi-faire ?* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 140

que je lui offre la forme, la limite sécurisante ? Les membres du groupe, assis tout en rond, ne pourraient-ils pas créer l'illusion d'une telle limite ? Où deviennent-ils plutôt un utérus qui rétrécit et dont la pression fait mal ? Je vois ce geste de rapprochement presque charnel, comme une tentation de fusion avec la mère et de *regresum ad-uterum*, vers l'indifférenciation porteuse de tranquillité et vécue dans le ventre maternel comme un espace d'Eden d'avant l'engagement dans le processus de la naissance.

Je suis un peu en retrait suite à ma réaction contre-transférentielle, car je ressens l'espace qui nous sépare toutes deux, pratiquement inexistant — comme s'il était happé. Elle hésite. Ne sait pas quoi dessiner. Je m'interroge sur la raison qui l'a déterminée à se proposer la première alors qu'elle n'a aucune idée de ce qu'elle allait esquisser. J'y vois un paradoxe portant sur le choix d'être la première. Peut-être est-ce lié au fait qu'elle est l'aînée de sa sœur. Ce paradoxe, comporte-t-il un potentiel répétitif retraumatisant ou est-il plutôt l'expression du déclenchement d'un processus transformatif, de telle sorte que soit possible l'intégration du matériel archaïque non élaboré ?

Ses collègues lui suggèrent de dessiner un livre et comme elle accepte l'invitation, une autre interrogation traverse ma conscience clinicienne, à savoir : quels seraient les bénéfices de Dorina à se laisser définir par un rôle attribué par les autres ? Je me surprends en train de penser : « comme si elle voulait leur faire plaisir et leur montrer qu'elle peut vaincre son inconfort ? ».

C'est comme si l'activité commençait avec un refus, le refus de penser pour soi, le refus d'être autrement que le miroir groupal le souhaite. Dorina me semble une sorte de prolongation du groupe. À un autre niveau, je vois dans ce geste une tentative de séduction orientée vers moi, dans le sens où il s'agit probablement d'un type d'échange familial à Dorina, ne supposant aucun coût au niveau de l'acceptation par les autres. On peut penser qu'il existe un double registre de communication : le registre conscient, rationnel celui de la pensée en idées (du type : le groupe pense « livre » pour Dorina — donc Dorina s'identifie à la pensée groupale) — et enfin celui de la communication primitive — dévoilé par le langage corporel, les gestes, la mimique, la résonance, l'identification projective.

La mémoire corporelle devient une marque de l'archaïque dans ce genre d'activité qui engage des registres psychiques différents du point de vue temporel. La représentation de soi de Dorina est suggérée par le groupe, dans une forme de résonance qui apparaît au moment de l'hésitation exprimée à la fois par voie verbale et corporelle. Je me demande de quelle approbation a-t-elle besoin et pourquoi elle croit dans sa vertu sécurisante, surtout qu'elle a choisi d'être la première à faire le dessin dans l'air. Ce choix semble fondé sur son

investissement tacite dans cette fonction par le groupe. C'est celle qui va retirer les châtaignes du feu, celle qui sauve l'un ou l'autre de ses collègues lorsqu'il évite d'assumer des risques.

À qui et pour quelle raison essaie-t-elle de faire plaisir ? Nous avons l'impression que le miroir groupal dévoile un reflet son image par l'intermédiaire du symbole qu'on lui a suggéré, c'est-à-dire à travers le livre cité par Dorina comme recueil de résultats scolaires et d'apprentissage. Nous pensons que le groupe ne voit pas en elle la vraie Dorina, mais bien au contraire, il voit ce que les adultes appartenant au milieu éducatif et investis de pouvoir valorisent chez elle, à savoir l'élève idéale. Le groupe semble traversé par une espèce d'entente implicite avec Dorina, à travers laquelle Dorina fait corps commun avec le symbole.

L'engagement relationnel que j'associe avec une demande groupale du type : sois notre esprit, notre fierté et notre succès, exprime nos mérites. Cependant les doigts fins pétrissent dans l'air une forme saccadée, qui semble vouloir contrôler les gestes, les rendre précis et clairs. C'est-à-dire dessiner un livre parfait. Et voilà que, ce qui est contrôlable jusqu'à un certain point — la silhouette d'un livre —, est associé avec l'infigurable que le corps exprime.

Plus ses gestes sont hésitants et plus elle s'échine à les contrôler. Et parce que l'air est un milieu qui ne permet pas un tel contrôle, Dorina me cherche de regard à chacun de ses gestes, fait que j'attribue à son besoin de se sentir rassurée et approuvée. D'une part, cette pesanteur du regard semble dessiner la silhouette d'une forme d'angoisse de l'annihilation ; d'autre part, les gestes hésitants qui me sont adressés ressemblent à la pulsion du regard du bébé qui cherche l'enveloppe protectrice de la présence de sa mère. À ce moment débute une première forme d'élaboration archaïque et du lien pulsionnel entre la mère et la fille. Peut-être qu'un livre parfait induit une absence de risque de rejet. La façon d'esquisser ce livre engendre dans la conscience clinique l'imaginaire d'une catastrophe dans le cas d'un dessin qui ne ressemble pas à un livre. C'est comme si Dorina ne pouvait même pas se permettre l'idée d'un échec. Je perçois l'importance pour elle de mon approbation, surtout que ses gestes semblent hésitants et fragmentés. De cette manière, l'attention est déviée de la catastrophe que représente un dessin imparfait vers la réussite de sa réalisation et de sa finalisation.

Les doigts de Dorina esquissent le dessin dans l'air d'une manière qui semble soumettre les mouvements du contrôle par un acte de volonté de la forme (après avoir identifié les attentes du groupe de la personne de Dorina). Je pense qu'il s'agit d'une manière efficace pour obtenir attention et validation, car le groupe ne peut refuser ce que lui-même avait suggéré. Une autre forme brute d'interprétation consiste dans le fait que Dorina s'identifie avec la note, ou les notes. Peut-être bien parce que le regard de l'adulte (parent ou enseignant) investit la note avec une valeur et par conséquent la note devient monnaie d'échange.

C'est sans doute la manière par laquelle Dorina a pu obtenir de l'attention, de l'affection et de la valorisation, comme une partie d'un troc ou d'un échange, aussi bien à l'école qu'à la maison. Le professeur principal a d'ailleurs pris le soin de mentionner que Dorina est la meilleure élève de la classe, une espèce de leader formel-chef de classe. Je pense que c'est de cette façon qu'elle a pu obtenir le respect aussi bien de la part de ses collègues et de ses parents que de la part de ses professeurs, raison pour laquelle il semble si important de répéter cette invitation dans la relation transférentielle avec moi.

Après avoir esquissé le dessin, elle se rapproche fortement de moi, et j'ai de nouveau la sensation que l'espace se dissout, mais son expression faciale est différente cette fois-ci. Elle sourit et son sourire stimule en retour un sourire en moi ainsi qu'un brin d'étonnement. Elle rajoute : « Moi Dorina, j'ai voulu transmettre par ce dessin que j'aime apprendre un maximum de choses sur moi-même ainsi que sur les autres et que je suis de caractère ouvert... Comme un livre ». À la question : « Que rajouteriez-vous pour caractériser Dorina ?, ses collègues évoquent des traits comme : « intelligente », « futée », « gentille », « aimante », « bonne », « curiosité », « intéressante », « travailleuse », « sage », « inspirée », « appliquée ».

Inhibition et rôle passif, comme moyen d'apprentissage d'adoption, pour éviter d'être repoussé paraissent prendre forme quand elle dessine un « je ne sais pas », ce qui peut être associé à un « j'ai peur d'apprendre et de penser seule, et ce même si elle a les meilleurs résultats dans sa classe. On peut y voir une conséquence possible du déficit de soin précoce. Le livre représente l'interface de la relation entre parents/professeurs et comme Dorina est également une représentante groupale face aux éducateurs, elle m'offre à moi également cet échange, m'offre ce livre. Ce moment me fait penser à l'affection qu'elle attend recevoir. Il y a donc un échange affection/mérite. Ce mérite se gagne en jouant le rôle d'enfant modèle/sage/qui écoute/préoccupé par l'enseignement et des notes aussi bonnes que possible. La sublimation par l'apprentissage, le faux-self, la réponse à l'autorité soumissive, voici quelques thèmes qui ressortent et colorient ce premier autoportrait réalisé par Dorina. Celle-ci semble seulement reproduire de la manière la plus conformiste les traits qu'elle a pris l'habitude de présenter pour s'assurer une forme de valorisation. C'est comme si elle dessinait un « je ne sais pas qui je suis, mais je sais ce que voient les autres en moi. Et si eux voient et valorisent cette qualité, alors je suis sûrement ce qu'ils voient en/par moi. »

## Melania et la lune

La manière dont Melania dessine dans l'air est une preuve de la difficulté d'être en groupe et avec le groupe. Elle ébauche des formes avec gestes non-finalisés, à moitié retenus. Le dessin n'a pas de fluidité, il est fragmenté. Ses grands yeux bleus regardent tout autour avec une expression de tristesse et d'hésitation. Le torse est légèrement incliné pour protéger quelque chose devant. Elle semble dépourvue de vigueur, comme si elle n'avait pas de vitalité et pouvait s'écrouler à tout instant. Elle choisit de dessiner comme symbole de soi une lune. « C'est une lune » dit-elle, et son regard fuit. Ses collègues sont de plus en plus expansifs et je me surprends à penser qu'ils expriment d'une manière exacerbée les affects refoulés de Melania, recouvert d'une puissante inhibition. Leurs mots et leurs gestes amples amplifient les mots que Melania chuchotait à peine. Ces mots semblent dire : « Je suis d'une nature fermée, mais j'aime me distraire. Je suis timide, sensible et parfois j'aime rester seule ». Ces mots résonnent en moi comme si les consonnes et les sons qui les composent avaient une forme spécifique. Ils sont prononcés d'une manière dans lequel le médium malléable-air les rend audibles. Elle est isolée à l'intérieur du groupe. Cependant, étrangement, j'ai l'impression vague qu'elle s'enroule dans des mots explicatifs comme dans un manteau pour ne pas laisser à ses collègues la possibilité d'arriver à elle. Elle s'exprime pendant qu'elle dessine, comme s'il existait un danger d'être incomprise, comme si l'espace entre elle et ses collègues pouvait être rempli inconvenablement. D'une certaine façon, je perçois dans ces gestes un appel à l'aide, mais également une forme de renoncement/résignation. C'est comme si elle m'appelait et me rejetait en même temps.

À la question « Qu'est-ce que vous pouvez ajouter pour caractériser Melania ? », ses camarades de classe ont répondu : « cachée », « fermée », « sombre », « timide », « retirée », « calme », « peureuse ». La lune est pour elle comme pour d'autres membres du groupe un symbole de la féminité, de la chaleur, de l'affection. Elle illumine la nuit et calme.

## Mălina et le papillon

Mălina est une des plus petites filles de la classe. Son allure est délicate, ses yeux marron. D'une certaine façon hésitante, elle dessine dans l'air un papillon et ajoute : « Je suis d'une nature sensible et parfois peureuse ». Quand elle prononce le mot « peureuse », après avoir dessiné des petits cœurs (« oui, il y a des petits cœurs sur les ailes des papillons »), elle sourit avec la vue baissée, les bras collés au corps. La gestuelle mêle calme et manque d'assurance. Elle paraît vouloir de faire son dessin aussi vite que possible, et se retire immédiatement du

milieu du cercle comme si elle voulait éviter les regards difficilement supportables de ces collègues. Ses camarades la perçoivent comme : « sensible », « timide », « peureuse », « amicale », « libre », « mignonne », « joueuse », « aimante ».

### **Grațîela et le coup de main**

Grațîela est une fille aux cheveux bruns et aux yeux noirs, d'une hauteur moyenne et d'un sourire gêné, montrant les fossettes de ses joues. Elle dessine une main et mentionne : « vous pouvez me demander de l'aide quand vous avez quelque chose sur le cœur. Moi je vous soutiendrais ». Les appréciations de ses collègues la regardant sont les suivantes : « aidante », « sensible », « travailleuse », « sage », « aimable », « amusante ».

### **Rareș, la lune et les excursions**

Rareș est un grand, brun solide. Il a dessiné une lune quand il a fait son autoportrait face au groupe et a ajouté : « Je suis d'un caractère un peu renfermé et j'aime les excursions ». Les gestes qui ont accompagné les dessins allaient devenir son modèle favori de laisser l'empreinte de sa présence sur l'espace : un court moment de rapprochement, pendant lequel il regarde rapidement autour de lui et se prépare à dessiner ; il s'arrête brusquement, regarde de nouveau autour de lui pour s'assurer que nous sommes tous attentifs, moi et ses collègues ; puis il dessine immédiatement le symbole, se retire en s'appuyant sur la petite table où se trouvent les objets et les crayons, se penche en arrière et croise les bras et les jambes comme si, à partir de là, il n'était plus intéressé par l'effet qu'il a sur les autres, qui interviennent, parlent, deviennent de plus en plus exaltés. Rareș paraît savoir comment attirer l'attention de ses collègues.

Ses collègues ajoutent : « renfermé », « retiré », « énigmatique », « il aime les voyages », « il aime quand vient le soir », « il est compétitif » (j'apprendrai plus tard qu'ils font référence au fait que Rareș fait partie de l'équipe de football locale), « il aime se distraire ».

### **Marian et le cercle**

Marian, qui est grand et très lent dans ses gestes – on a parfois l'impression qu'il fonctionne au ralenti – dessine un cercle en écoutant ce que disent ses collègues. Calme, il précise : « Je suis d'une nature renfermée et en retrait, je me sens bien quand je suis seule, car

je suis dans mon élément ». Ses collègues le qualifient de : « renfermé », « fainéant », hermétique », « retiré », « avare ».

### **Larisa et le soleil**

Larisa, petite, manquant d'assurance, a un geste de soulèvement des sourcils, qui, lorsqu'elle le fait, me fait douter de l'image de sagesse-timidité qui ressort d'une première impression. Elle dessine un soleil et ajoute : « Ce soleil illumine tout le temps, il est joyeux comme moi, parce qu'il est chaud et a une bonne âme. Quand le soleil se cache dans les nuages, je suis timide, sensible ». Ces collègues, pour la qualifier, ajoutent les mots suivants : « timide », « joyeuse », « souriante », « jolie », « mignonne », « colérique », « généreuse », « brillante », « surprenante ».

### **Cătălina et la fleur**

Bien portante, avec de beaux yeux marron et des cheveux châtons, Cătălina sourit dès le début. Plus encore, plus ses gestes marquaient l'hésitation, plus elle souriait comme si elle voulait de s'auto-encourager. Ses collègues n'ont eu aucune difficulté à identifier le symbole représenté. De son côté, elle a confirmé qu'il s'agissait d'une fleur souriante. « Avec ce dessin j'ai voulu montrer que, quand la fleur est fermée, je suis en retrait et, quand elle est ouverte, je suis joyeuse ». Que fait une fleur souriante à quatre pétales pour se retirer, se renfermer ? C'est une question qui me travaille, mais je n'ai pas encore la réponse. De toute façon au moment où elle a parlé de la fleur qui se refermait elle s'est mise plus en retrait, dans ses yeux se percevait une expression de tristesse. Cependant, très rapidement, l'impression de tristesse a été recouverte d'un sourire, comme si elle voulait expulser quelque chose. Je pense alors : « C'est normal d'être triste parfois, mais c'est comme si tu as peur de cela », mais je ne dis rien. Comme si Melania ou un autre collègue du groupe sent le besoin d'expliquer ou mieux de s'expliquer que le message peut être interprété correctement par ses collègues. Sa voix a des tonalités chaudes, douces, cependant l'élan du début de l'annonce se perd, s'éteint à la fin. La fleur humaine qu'elle a dessinée, souriante et avec des yeux, est penchée vers la droite (la posture de Cătălina lorsqu'elle dessine sera redondante comme un leitmotiv, avec la tête penchée sur la gauche, mais regardant d'en haut avec le corps tourné vers la droite. Je perçois qu'elle veut éviter le ressenti d'une douleur qui demande son attention pour pouvoir se calmer, guérir. Les

collègues ajoutent les traits qu'ils identifient chez Cătălina : « joyeuse », « mignonne », « jolie », « travailleuse », « aimante », « souriante », « douce ». Aucune caractéristique négative n'y figure, pas même un geste de protestation, un grondement, un regard ou un élément qui pourrait indiquer que sa présence est désagréable pour l'un(e) de ses collègues. Ceci me paraît surprenant. C'est comme s'ils ne voyaient en elle que des aspects solaires, lumineux. Et je me demande, n'est-ce pas la manière par laquelle elle a appris, intuitivement, à être aimée et acceptée par le groupe ? Mais à quel prix ? À quoi a-t-elle dû renoncer ?

### **Mara et le cœur**

Mara est bien portante, son visage rempli de boutons, avec des cheveux longs et frisés. Elle a une espèce d'agitation psychomotrice, joueuse, elle rit de tout son corps ; elle balance la tête de droite à gauche quand elle rit, parle. Elle est comme un petit génie, pleine de vie, une petite toupie, dotée d'un regard intelligent. Avec des gestes sûrs, elle donne forme à un grand cœur, symbole que ses collègues n'ont aucun mal à identifier, et elle ajoute avec une voix chaude, d'un timbre plaisant (j'apprendrai plus tard qu'elle pratique le chant, l'année deuxième de la démarche clinique, elle participera à un concours de musique populaire régional) : « parce ce symbole, je veux transmettre mon amabilité, je m'attache rapidement aux gens et chez moi il ne pleut jamais ». Ses collègues la perçoivent comme étant « aimante », « amicale », « souriante », « heureuse », « amusante », « sensible », « jolie », « généreuse ».

### **Ramona et l'arbre-chandelle**

Grande, aux cheveux châtain, Ramona a une voix à la tonalité légèrement basse. Elle dessine dans l'air un arbre comme une chandelle (symbole que ses camarades n'identifient pas facilement), parce que les lignes claires au début deviennent indécises. Ses gestes paraissent inhibés, ils ne sont pas cursifs. « Je veux montrer que je suis une personne sensible, timide, retirée, mais j'ai aussi des qualités, comme être amusante ». Ses collègues la perçoivent comme « renfermée », « amusante », « joyeuse », « mignonne », « en retrait », « sensible », « respectueuse », « timide », « fainéante ».

## **Despina et les deux visages souriants**

La présence de Despina dans le groupe me surprend. C'est la fille de la femme du prêtre, le seul parent qui n'a pas donné son autorisation pour la réalisation du groupe (elle a mis en cause la confidentialité de l'exercice avec une attitude sceptique-paranoïde, en disant que sa fille a complété à un moment donné un questionnaire dont les résultats ont été rendus publics sur internet, mentionnant son nom et la mettant dans une situation délicate). Grande et robuste, dotée d'une voix fine de jeune fille, elle regarde d'un côté, avec insistance, et reste penché sur sa gauche. Elle dessine une image avec deux *simley*, ajoutant : « j'ai un caractère amical pour celui qui aime avoir quelqu'un à côté de lui ». Ses collègues complètent avec les mots suivants : « amusante », « aimante », « heureuse », « souriante », « amicale », « bonne », « sociable ».

## **Remus et la voiture a quatre places**

Remus dessine une machine. Ses collègues ont des difficultés à identifier la forme. Il attend de voir s'ils deviennent, après quoi il leur donne la réponse : « une voiture avec quatre places. J'aime les conduire ». Ses collègues disent de lui : « Il aime la vitesse », « l'adrénaline », « il aime les voyages », « libre », « il aime jouer », « pratique », « indépendant », « rebelle », « il aime les machines ». Le groupe résonne sur un registre humoristique.

## **Rodica et les deux oiseaux**

Rodica dessine deux oiseaux : le premier vole entre les nuages et l'autre reste à terre : « parfois je suis très en retrait, comme l'oiseau à terre, parfois j'aime la vie et je ne le suis plus, je suis ouverte ». La manière dont elle associe l'élan vital avec l'ouverture et l'exploration de l'espace me surprend. Ses collègues la perçoivent comme : « aérienne », « libre », « voyageuse », « aspiration », promeneuse », « retirée ».

## **Cristi et l'étoile a cinq branches**

Cristi est grand et fin. Il sourit et semble vouloir se dérober lorsqu'il se dépêche de dessiner une étoile à cinq branches, souriante : « J'aime écouter les gens, même si comme dans mon dessin, j'ai des piques. En fait, je suis d'une nature joyeuse et j'aime faire rire ». Les autres membres du groupe incluent des qualités telles que : « brillant », « lumineux », « amusant », « sympathique », « amical », « mignon », « travailleur ».

## **Tudor et le visage souriant**

Quand il fait son dessin dans l'air, Tudor plie les genoux, rit avant de dessiner, regarde, moi et les autres, émet un sourire fuyant. Il prend son temps, fait attendre et trace finalement un visage souriant que ses collègues reconnaissent : « moi, je veux montrer à mes collègues que je suis quelqu'un qui est tout le temps joyeux, j'aime beaucoup me distraire et m'amuser avec les gens ». Ses camarades de groupe sont d'accord avec sa déclaration, il semble que son attitude lui assure une certaine popularité. Ils ajoutent les traits suivants : « amusant », « sympathique », « plein d'énergie », « plein de vie », « de bonne humeur ».

## **Mihai, la voiture et le dinosaure**

Petit de stature, maigre, avec une apparence fragile, Mihai fait un dessin assez complexe et que ses collègues décryptent avec difficulté. Avec la voix cassée il leur dit qu'il s'agit d'une voiture avec un dinosaure allongé et plein d'épines et il livre son autoportrait : « je suis sensible, j'aime les voitures, je suis renfermé, mais aussi ouvert et timide, je ne suis pas colérique, je ne m'énerve pas rapidement ». Ses collègues le perçoivent de la sorte : « libertin », « liberté », « libre », « énergique », « amusant », « force », « il aime les voitures », « il aime la vitesse ».

## **Dorel et l'ânesse**

Petit, presque famélique, Dorel paraît à première vue fragile. Il est orienté sur un côté, comme s'il voulait s'effacer, ne montrer qu'un semi-profil. À peine a-t-il commencé son dessin, qu'éclatent des rires dans le groupe accompagné d'une explication de ses collègues : « Ah, mais c'est une ânesse madame ». Ce garçon avec son apparence d'humilité, ses habits sales et son regard plein d'hésitations, rit à son tour et justifie : « Moi j'aime les animaux, comme l'âne. J'aime aller avec lui, nettoyer son écurie et le monter ». Ses collègues le perçoivent comme : « incompris », « amoureux des animaux », « surprenant », « libertin », « courageux », « amusant », « âne », « courageux », « bon caractère ».

## **Mihaela et le paysage : nuages pluvieux, soleil, papillon, oiseaux**

Mihaela attire mon attention dès le début de nos séances par l'avalanche de gestes amples dont elle fait montre, accompagnée d'une pluie de mots. De ce fait, elle paraît envahir l'espace.

Avec sa tête ronde, et son regard agile, elle est plus développée que ses collègues, même si elle est d'une taille moyenne. D'ailleurs, la forme qu'elle a dessinée est complexe, compliquée, difficile à embrasser et accompagnée de deux parties. Évidemment, ses camarades ont des difficultés à reconnaître le dessin. Elle leur répond avec un air pédant, prenant le rôle de professeur. Notons qu'elle n'est la plus âgée de sa classe. Mais elle donne la sensation d'être plus âgée que ses collègues, sensation qui réapparaîtra avec redondance au long des séances. Ce qui m'étonne et éveille un sentiment d'admiration, c'est le courage de cette jeune fille lorsqu'elle expose ses idées, exercice qui ne semble pouvoir lui apporter que des bénéfices. Elle paraît se soustraire d'une manière quasiment miraculeuse à l'autorité qu'implique tout système éducatif. La première partie du dessin est faite de nuages pluvieux parsemés d'éclairs, bref il s'agit d'un orage. La deuxième partie est un nuage légèrement caché par des nuages avec les yeux fermés qui tire la langue. Sous le soleil, vole un papillon et deux oiseaux. D'ailleurs les deux et leur doublure, l'oiseau et le volant (personnage de littérature fantastique connu pour son action sur les jeunes femmes et les femmes pendant leur sommeil) avec toute leur connotation érotique vont peupler une grande partie de l'activité de Mihaela. Mais le dialogue avec moi ou ses collègues semble s'interrompre. Le message étayé par des gestes amples et brusques a quelque chose d'incitant. C'est presque un cri pour attirer l'attention. Mais un cri qui sollicite tellement qu'il produit un effet d'usure et engendre un comportement d'évitement de la part des membres groupaux. Je me rends compte que Mihaela communique d'une manière significative et que ses mouvements montrent qu'elle est sous tension et désespérée. Et ce d'autant plus que ce qu'elle tente d'exprimer ne semble pas traverser l'ensemble de l'espace-air pour arriver aux destinataires. Elle essaye d'attirer mon attention avec son regard pour l'immobiliser et ajoute : « Je passe très rapidement de la tristesse à la joie. Je suis d'une nature renfermée. Il y a une partie de moi que personne ne connaît (elle met ses mains sur son cœur et les serrent, cependant elle tente d'égayer la curiosité des autres, attend de voir l'effet de sa démonstration). Je m'implique dans les problèmes des autres ». Une sensation de tension et un goût pour la dramatisation traversent ma conscience de clinicienne. Je lui pose alors la question : « Je me demande bien ce que tes mains essayent de protéger ? » Pendant ce temps, j'observe un saisissement sur son visage. Le reste de la séance elle reste silencieuse, dans un état méditatif. Ces collègues donnent les termes suivants pour expliciter leur perception : « changeante », « renfermée », « fermée », « duale », « triste », « conviviale », « mignonne », « très sage », « très douce ». L'espace psychique de cette jeune fille semble constituer dès le début le fantasme d'une jumelle-amie qui la complète et qui peut entendre ses confessions intimes et partager ses sentiments en toute confiance. Ultérieurement, j'apprendrai qu'elle est excellente amie avec

Despina qui a dessiné les deux visages souriants. Freud considère que ceci s'explique aussi par le fait que chaque individu fait partie d'une masse collective, avec laquelle il partage un espace psychique commun, une zone d'identification<sup>262</sup>.

Ce qui attire mon attention c'est le changement de dynamique dès la première séance : 1. Tout débute dans un silence assourdissant, que j'associe avec le fait qu'ils voient en moi le professeur/enseignant comme substitut de l'objet mauvais (une sorte de mère omnipotente phallique) qui peut décider de les punir/castrer (et ce en dépit du fait que mon rôle déclaré ne comprend pas de sanction, d'évaluation ou de notes). C'est comme si le groupe était écrasé initialement de l'angoisse de la persécution. 2. Pour passer, ensuite, à un groupe vivant, joueur, qui s'exprime spontanément, libre lors du dessin libre, quand la mère devient bonne, objet de désirs régressifs, fusionnels, ce qui pourrait être favorisé également par le milieu malléable-air, comme si le groupe respirait avec moi et par moi. La présence symbolique de la lune, des cœurs, des oiseaux, indique l'imgo maternelle, tout comme les symboles doublés, par exemple les deux visages *smiley*. Les dessins doublés entrent en cohérence avec le fait que le groupe stimule en moi le regard bienveillant de la mère qui sourit à l'*infans*. En ce qui regarde les interactions latérales, il existe une pression groupale qui s'exerce par les étiquettes et les interprétations initiales du groupe face aux membres groupaux. Ceci m'amène à penser que tend à s'actualiser une série de formes de transfert latéral entre les membres groupaux, avec les réactions contre-transférentielles latérales générées par cette caractéristique du groupe qui a une histoire commune. Au moins au cours des premiers dessins en l'air, le groupe exerce sur les membres qui se trouvent au centre une sorte de pression pour qu'ils assument le rôle déjà connu dans le scénario groupal, comme si celui qui dessinait n'avait plus de secret pour le groupe. Plus encore, ce faisant, il pourrait susciter une anxiété groupale parce que le groupe ne saurait pas où, comment, de quelle manière encadrer le membre, et le risque d'exclusion augmenterait exponentiellement. Ceci étant, j'ai la sensation que le message que le groupe ne connaît pas ou tolère m'est adressé et représente le moyen par lequel chaque membre groupal essaie d'attirer ma sympathie. De cette façon, il/elle peut devenir mon fils/fille préféré(e), unique. Il n'est pas étonnant, parce que beaucoup d'adolescents font partie d'une fratrie et ont des frères et sœurs plus jeunes. De plus, dans de nombreux cas, il existe une sorte d'impatience groupale qui se manifeste dans la volonté de découvrir le sens du dessin avant même qu'il soit finalisé, comme si la tolérance à la frustration était assez réduite ou que la jalousie vis-à-vis de celui qui se trouve au centre augmentait jusqu'à devenir insupportable pour celui qui bénéficie de mon attention et

---

<sup>262</sup> Freud S.(1921), *Psychologie des foules et analyse du Moi* in: *Essais de psychanalyse*, Paris: Payot, 1981, p. 198

de la groupalité. De plus, le signifiant du dessin et le signifiant dessin, tout comme le dessin-dessinateur se condense, fusionnent. Dans cette optique, le membre groupal devient un avec son dessin. Après cet exercice groupal, reste une sensation de groupe vital, énergétique. Persiste également dans mon esprit Mihaela et Melania (qui semblent se disputer de manière différente le rôle de leader groupal, d'un côté formel, de l'autre informel) qui se sont approchées de moi jusqu'à m'effleurer. Mara qui déborde d'une activité joueuse et joyeuse, comme une toupie et Dorel, qui a éveillé en moi une surprise et à propos duquel j'ai eu la sensation qu'il est investi par le groupe avec un rôle à part, étant en fait « l'ânesse du groupe ». Et parce que le dernier exercice de groupe est une image en miroir du premier, j'ai pensé à insérer ici quelques éléments de la dernière séance, qui est du type séparation du groupe clinique. En fait, j'ai accompagné ce groupe dans son processus pubertaire, sur la voie du passage de l'enfance à l'adolescence. À la recherche identitaire spécifique à cet âge, les membres groupaux ont appris à s'exprimer, plus librement, et à découvrir la vie psychique, à douter des informations qu'ils ont reçues et qu'ils reçoivent pour créer leur propre réponse. Sauf que, pendant la dernière séance groupale, le dessin en l'air n'est plus un mode de rencontre, mais de séparation. C'est comme s'ils allaient quitter l'utérus chaud du groupe dans lequel ils se trouvaient, avec ses avantages et ses inconvénients, pour découvrir un autre monde. La majorité veut faire le lycée dans la ville à proximité. Ils vont donc se séparer comme Nică, le personnage de *Souvenirs d'enfance* (œuvre que nous analyserons en détail plus loin) de l'âtre du village naturel, perçu comme un substitut maternel et de l'École-mère et ferons partie d'un autre groupe. Le passage vers un nouveau monde est vécu dans la dualité mort fantasmatique/en vertu d'une renaissance dans une autre vie. Le groupe veut et ne veut pas grandir. L'ambivalence s'observe également dans le dessin en l'air. Cependant, en dépit des regrets, de la tristesse liée à la séparation (l'angoisse de la perte traverse la groupalité, la séance se structure comme un travail élaboratif groupale de la position dépressive), il semble animé du désir exploratif, un type d'élan enthousiaste de ce qui doit être découvert. L'exercice change et le dessin doit représenter le portrait en fonction de la façon dont le groupe et moi, nous voudrions nous rappeler de chacun-e d'entre nous. Le dessin de la rencontre de la première séance devient un dessin de la séparation. Cependant, c'est une séparation qui va rendre une nouvelle rencontre possible. À son tour, le dessin de la séparation devient un dessin des souvenirs qui, comme les voûtes tracées dans le milieu malléable-air, garde sa forme pour une période limitée, forme qui change progressivement jusqu'à se perdre. Cependant, la manière de vivre les émotions est douloureuse, sans qu'elles étouffent. Le dessin de fin est en même temps une représentation des tentatives de garder ce qui a été bon dans ce groupe et un contenant des potentialités de nouvelles rencontres. Les bonnes expériences vécues

dans ce groupe ont un effet sécurisant, ne transforment pas celles à venir en menace. Les sujets dessinent alors avec des gestes cursifs. Il semble que le dessin est senti, perçu avec facilité par les autres, passe de l'un à l'autre, tandis que le message qu'il contient traverse l'espace et devient conscient pour tous. Le dessin de chacun des membres est doublé d'un langage commun au groupe. Le message dessiné graphiquement dans le milieu malléable-air est reçu, par le groupe, ne se dissout pas ou disparaît incompris, inobservé. La manière par laquelle il est saisi par le groupe est une preuve vivante de la conscience et de la reconnaissance qu'ont les adolescents du rôle de chacun. Le plus souvent, ils deviennent au premier ou au deuxième essai ce que leur collègue a voulu dessiner. Plus encore, c'est un implicite de la signification symbolique du dessin que chacun accepte. Il existe une forme de résonance groupale qui fait que le dessin n'est pas solitaire. C'est un dessin de la groupalité, on devine, après cursivement vient un autre dessin, un autre membre du groupe, etc. C'est comme si un dessin unique et fluide était créé. Une sorte « d'invitation de nous dessiner positivement l'un dans la conscience de l'autre. Pour garder vivants nos bons souvenirs collectifs, pour pouvoir nous séparer ». Cette fluidité dans l'expression peut être reprise dans ce que Jacques Cosnier appelle « l'échoïsation » corporelle du corps de l'autre, l'échoïsation rendant possible une résonance affective semblable à celle vécue par un autre<sup>263</sup> ».

Mara dessine un « yin yang », et pendant ce temps elle remarque : « C'est le même symbole que sur ton pull ». « Yin yang ! » s'entend en écho. Ramona dessine l'image d'un soleil, Cristi un visage souriant, symbole qui est identifié dans de véritables échos multiples. Despina dessine un cœur, Mihaela un Yin et Yang, en complétant : « je ne peux pas dessiner le dragon à côté », Tudor – une étoile, et, après l'identification par ses camarades, Cristi ajoute : « Étoile souriante ! » (L'étoile de Bucarest est la plus célèbre des équipes de football de Roumanie. Larisa, pour sa part, figure « une étoile aussi », remarque Tudor. Cătălina représente une fleur, et quand ses collègues identifient le dessin, elle confirme souriante. Mălina dessine un papillon, Rodica « un ourson » qui est confondu avec un visage (Dorina), un oiseau migrateur (Mihai). « C'est un animal » dit Rodica, alors ils comprennent qu'il est question d'un ourson et ils rient aux éclats. Dorina dessine une fleur, et après que ces collègues l'aient identifiée avec facilité, ajoutent : « c'est une fleur aussi ! ». Dănuț dessine une étoile. Grațîela un nuage. Ses collègues demandent : « un cœur ? », « un soleil ? », « un nuage ». Mihai fait une voiture, et Mihaela précise « une voiture ». Rareș livre une « lune », Marian un dauphin et jusqu'à l'identification ses collègues demandent si ce n'est pas une main.

---

<sup>263</sup> Cosnier J., *Partager les émotions d'autrui*, Sciences humaines, no.68, 1997, p. 24-26

Après cette première étape, chacun s'exprime, reconnaît ce qu'il a reçu de positif de la part du groupe. Despina parle d'une « expérience merveilleuse ». Mihaela, Cristi et Dănuț parlent « d'amitié », Grațiela et Cătălina de « joie ». Mălina soutient que « les choses ne sont pas comme elles paraissent », Rodica et Rareș évoquent le terme « connaissance », Dorina le « bonheur ». Mara dit : « tu n'apprends pas aux autres ce que tu veux, mais ce que tu es ». Larisa parle « d'amour ». Melania dit : « ce que nous voulons savoir dans la vie ». Marian décrit « une expérience extraordinaire ». Ramona et Tudor utilisent le terme « compréhension » et Andrei celui de « sincérité ». En d'autres termes, le groupe, dans sa variante clinique, s'est créé un espace relationnel (un espace de liens) dans lequel la pensée libre, exploratrice des affects et de la vie interne ne rencontre plus l'opposition de l'autorité exercée par le corps professoral et les parents. Le groupe clinique est devenu un espace de liberté où ils ont pu être eux-mêmes. Il existe une sorte d'intimité naturelle entre les membres groupaux, intimité qui n'exclut pas les différences d'opinions. Une alternative complémentaire à l'autorité du système instructif-éducatif qui permet à ces adolescents de trouver les modalités créatives de lier le principe du plaisir à celui de la réalité. Parce que le regard social apprécie le courage du penseur, comme le remarque Mélanie Klein, c'est-à-dire de celui qui réussit à réaliser des recherches originales, mais qui, d'autre part, n'encourage pas l'enfant ou l'adolescent à essayer de trouver ses propres réponses, à les découvrir. Alors, ce dernier, n'a comme choix que la soumission ou la révolte, cependant « se développer dans l'opposition ne suppose une dépendance moindre que la soumission inconditionnelle à l'autorité; la véritable indépendance intellectuelle se constitue entre les deux extrêmes. Le combat que le sens de la réalité doit engager lors de son développement contre la tendance innée au refoulement, le processus par lequel la science ne peut s'acquérir chez l'individu comme dans l'histoire de l'humanité, que dans la douleur, les obstacles inévitablement présents dans le monde extérieur, toutes ces choses sont amplement suffisantes pour se substituer à l'opposition qui agit présume-t-on comme un stimulant du développement et sans mettre en danger son indépendance<sup>264</sup> ».

Par déduction, la question de la psychanalyste liée à ce que l'on désire stimuler dans celui qui représente l'éducatif dans le processus instructif-éducatif est tout aussi valide. La création d'un espace alternatif, dans lequel la pensée libre en groupe soit possible, met en évidence une fois de plus la pression autoritaire exercée par les parents et les professeurs sur les adolescents. Cette pression est d'autant plus forte que la dernière année de la démarche clinique coïncide avec la fin du cycle du collège, clôture qui est suivie par un examen. La réussite à l'examen est

---

<sup>264</sup> Klein M. (1921), *Le développement d'un enfant* in: *Essais de psychanalyse*, Paris : Payot, 1976, p. 53

exigée pour le passage à une nouvelle étape instructif-éducatif. Les enjeux statutaires familiaux sont donc pesants. Même si de nombreuses années se sont écoulées depuis la parution des écrits de Mélanie Klein, je peux dire que j'ai adopté le même type d'interrogation rhétorique : « Combien d'éléments, dans l'appareil intellectuel d'un individu ne lui appartiennent vraiment qu'en apparence, combien sont dogmatiques, théoriques ou imposés d'autorité, combien n'ont pas été élaborés pour lui-même par sa propre pensée libre et sans entraves!<sup>265</sup> ».

## **II.7 Entre le dessin thématique et le dessin libre, le groupe prend forme et vie. L'infans groupal et ses premiers pas. De l'invisible vers le figurable, comme point de départ pour l'élaboration groupale**

Le premier échange de regard avec le groupe stimule en moi une joie visuelle, justement comme le regard d'une mère qui découvre son nourrisson et observe la beauté de la petite créature qui est entrée dans sa vie, plaçant de ce fait l'expérience de la rencontre sous le signe des affects maternels et maternants. Des séries entières de questions et des impressions traversent mon esprit. Dans quelle mesure le sujet groupe réussira à exprimer ce qui lui a été présenté et dans quelle mesure facilitera-t-il la représentation de matériaux individuels qui seraient révélateurs pour le groupe dans son ensemble ? Va-t-il s'avérer que le groupe est un milieu malléable suffisamment bon ? Parce que ce qui m'intéresse, en premier lieu, c'est la manière dont le sujet singulier utilise le groupe pour amener à la surface certains éléments en déficit de symbolisation, pour avoir la chance de les modeler, de les élaborer de telle manière qu'ils puissent être exprimés en mots. Serai-je capable, à travers mon regard et mon écoute de clinicien, de les accompagner dans un processus de réflexion sur les expériences groupales et individuelles, pour que cette réflexion soit élaborée d'une manière intelligible et intégrable par les adolescents, compte tenu du fait que ces derniers appartiennent simultanément à d'autres systèmes/groupes, comme le système familial, le système institutionnel et le système communautaire avec sa microculture propre ? Parce que, comme le souligne René Roussillon « pour se donner son expérience, il va devoir à la fois la décondenser et la médiatiser<sup>266</sup> ».

---

<sup>265</sup> Klein M. (1921), *Le développement d'un enfant* in: *Essais de psychanalyse*, Paris : Payot, 1976, p. 53

<sup>266</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*, Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 22

Ce que je remarque après les trois premières séances groupales (la première avait en son centre comme type de médiation le dessin en l'air, la deuxième et la troisième le chemin de la vie, réalisé sur un support papier) c'est la cohésion groupale (l'existence de ces enveloppes groupales unifiantes) et le mode par lequel la groupalité soutient et permet une réactualisation de certains événements traumatiques dans lesquels l'angoisse de la séparation, de la perte a généré le refoulement des émotions et des souvenirs liés à l'événement. Par cohésion groupale j'entends l'ensemble des relations pérennes construites entre les membres groupaux et les relations du groupe avec le clinicien. D'autre part, le groupe, comme microcosme social et culturel, par son regard (qui prend des valences sociales culturelles), favorise et fragilise le sentiment de honte, la sensation d'exclusion sociale que certains membres vivent au niveau communautaire avec leur famille, comme Dorel. Celui-ci absent de la deuxième et de la troisième séance dessine un cercle enroulé pour la vie, un dessin qui reflète le trauma précoce et sa tentative de s'intégrer au groupe. Une tentative qui trace les voûtes sinueuses des répétitions d'une rencontre manquée. Pour lui, le chemin de la vie<sup>267</sup> n'en est pas un à proprement parler, mais une association concentrique de tubes colorés, ayant en son centre un cercle avec deux points. Ces deux points, dit-il, le représentent. Les couleurs pastels à l'extérieur deviennent de plus en plus intenses à mesure que l'on se rapproche du centre. Le lien de la groupalité avec le clinicien détermine la cohésion intragroupale. Le clinicien perçu comme une figure maternelle bienveillante, calme, chaude, ouverte – ses bras et son regard peuvent accepter le bébé groupal dans toutes ses manifestations individuelles – crée les prémisses de telles séquences cliniques. En d'autres termes, ma présence en soi a un effet apaisant, calmant, la voix devenant une sorte de comptine pour le bébé-groupe qui peut se détendre suffisamment pour se permettre de pleurer, de se plaindre, tout comme impressionner sa mère symbolique. Le clinicien est perçu comme une alternative (une sorte d'objet-bon idéal) à l'autorité punitive du milieu scolaire représenté par le corps professoral qui, bien évidemment, impose des contraintes strictes sur les horaires (et qui deviennent l'expression d'un objet mauvais). La cohésion du groupe se perçoit dans la façon dont les membres groupaux décident de participer aux activités et dans le niveau d'attractivité vis-à-vis de la présence du groupe. La découverte que les autres membres ont des difficultés, parfois similaires, permet d'infirmer les singularités malheureuses propres et une meilleure adaptation à la réalité, créant la prémisse pour affaiblir une vision manichéenne à ce sujet. Il existe un phénomène de réparation par la création d'une parenté fictive. Deux causes peuvent l'expliquer : d'un côté, être d'emblée

---

<sup>267</sup> voir l'annexe A.7.1

accepté par le groupe, de l'autre, le regard du clinicien qui reçoit tout ce qui est évacué ou tout type de contenu comme une sorte de message bon à recevoir. De ce fait, les membres groupaux qui croient être repoussants, moches, ou indignes d'amour se relâchent. D'ailleurs le besoin d'appartenance est le plus ancien des besoins liés à la survie, ce qui illustre le pouvoir des liens libidinaux. En l'essence, chaque autre que la mère est pour le bébé au début le résultat d'une multiplication de la mère. La cohésion groupale rend possible le renforcement de la croyance que le membre groupal peut être accepté tel qu'il est sans que le groupe exerce sur lui une pression pour qu'il change. Comme le remarque Mélanie Klein, le langage et le mouvement représentent les premières formes de sublimation<sup>268</sup>. Il s'ensuit que parler et être mobile librement peut désactiver les inhibitions, qui sont à la base de toute inhibition. Il est tout aussi intéressant de noter que la façon dont les sujets observent qu'ils ne sont pas des bénéficiaires passifs de l'acceptation groupale, mais peuvent offrir à leur tour un support émotionnel-affectif. Est mis sous un jour nouveau le triptyque donner-prendre-recevoir. Pour certains membres, on peut parler de la pulsion de donner.

D'ailleurs, je me rends compte, à mesure que le travail groupal avance, à quel point il est important de suivre mon dialogue intérieur qui associe des images, des voix, des paroles, des persistances et des absences, des omissions et qui essaye de rajouter de nouvelles formes-sens au matériel brut, qui semble de son côté parfois dissipé.

La manière dont je recueille des images sensorielles pour les intégrer ultérieurement dans le tissu des représentations est mise en exergue par le renforcement de ma propre activité artistique. Mais la régression vers des états fusionnels au sein du groupe n'est jamais totale.

Comme le psychique subjectal émerge de la convergence du corporel et du relationnel, je remarque que les médiations s'interposent dans une relation beaucoup plus directe et sur laquelle nous pensions qu'elle ne pourra être soutenue par certains membres groupaux.

Le groupe avec son propre appareil psychique est tout comme « le sceau » qui abrite le village, qui possède en l'occurrence les qualités d'une entité contenant, protectrice, stable (tout comme ce positionnement du village dans un creux/sceau entre les hautes collines, protégeant du vent et des orages et rendant le climat plus doux et accueillant).

D'autre part, le groupe en tant qu'enveloppe-peau avec l'ensemble de ses qualités peut être introjecté, internalisé par les membres groupaux, devenant ainsi un réceptacle des états affectifs, des expériences, des découvertes personnelles. « Le groupe est proposé comme « bon

---

<sup>268</sup> Klein M. (1923), *Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant* in : *Essais de psychanalyse*, M. Klein, Paris: Payot, 1976, p. 105

objet » support à identification, favorisant les assises narcissiques, réparatrices d'un holding initial défaillant<sup>269</sup> ».

Les mouvements mimo-gesto-posturales des membres du groupe forment une espèce d'expressivité corporelle groupale qui représente le fondement de la création de la peau groupale qui pourra soutenir, elle, les mouvements émotionnels-pulsionnels.

Comme tout ce qui existe au niveau de la pensée et qui a existé à un moment donné en tant que sensation, c'est-à-dire au niveau des sens, à l'étape de l'animisme infantile, le clinicien facilitera un processus d'analyse détaillée de l'expérience, mais réalisera ceci par le biais d'une médiatisation, à travers les objets de jeu, ou des objets-personnes, ou encore à travers les dessins. Ceci permet d'effectuer un travail progressif sur l'expérience subjective.

Dans son ouvrage *Le moi et le ça*, Freud, considère que le Moi est celui qui détermine le principe de réalité, alors que le ça a pour guide la pulsion et au centre du mouvement se trouve le principe du plaisir. Il s'ensuit que le Moi est corporel et constitue aussi la surface sur laquelle est projetée la sensorialité : « Le moi est finalement dérivé de sensations corporelles principalement de celles qui ont leur source dans la surface du corps. Il peut être considéré comme une projection mentale de la surface du corps, et de plus, il représente la surface de l'appareil mental<sup>270</sup> ». Le moi est en premier lieu corporel, surtout qu'avant l'acquisition du langage tout est senti par le corps<sup>271</sup>. La corporalité est vécue dans un contexte relationnel, l'autre-maman milieu entourant est complice de son existence dans la période préverbale. La singularité et la différence corporelle naissent dans ce type de reflet du miroir maternel. Le moi-peau cher à Didier Anzieu est un concept métaphorique, qui amène au premier plan les liens préverbaux : « Une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques à partir de son expérience de la surface de la peau<sup>272</sup> ». Le concept de moi-peau part de l'hypothèse freudienne selon laquelle la corporalité serait la base de toute fonction, même celle mentale. Dans cette perspective, le moi peau a le rôle de stabilisateur des mouvements pulsionnels et des colorations émotionnelles pour préserver et assurer l'intégrité psychique. Anzieu considère qu'au début l'enfant et la mère ont une sorte de peau commune qui les maintient dans un état fusionnel, ce qui permet à la communication d'être directe, sans

---

<sup>269</sup> Leplat Fabienne, Perrin Carole, *Régression et expérimentations psychomotrices groupales. Du primat du tonique et de l'impulsif aux mouvements générateurs de schèmes d'actions et de représentation* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 140

<sup>270</sup> Freud S. (1923), *Le moi et le ça*, dans *Œuvre complète de psychanalyse*, XVI, Paris : Puf, 2010, p. 238

<sup>271</sup> Freud S., (1937), *Construction dans l'analyse* in : *Résultats, idées, problèmes*, II, Paris : Puf, 1985, p.269-281

<sup>272</sup> Anzieu Didier (1985), *Le moi-peau*, Paris, Dunod, 1995, p. 61

médiation ou obstacle. Ultérieurement, dans l'interaction avec la mère et l'environnement, l'enfant va créer sa propre peau et qui lui assure une première forme de différenciation, de séparation, maintenant dans le même temps le contact avec la mère qui soigne, apaise, calme. Une espèce de mouvement se crée entre la peau commune, un espace partagé et une peau qui lui appartient et lui confère une individualité. La peau commune devient le fondement de la psyché de l'enfant et qui l'aide à réaliser lentement le processus de séparation sans se sentir perdu. Quand ce processus découle naturellement, sans déficience, le moi-peau se transforme en moi-penseur. Autrement dit, si l'on ajoute le concept winnicottien de *holding* (qui se réfère à la manière dont la mère tient l'enfant), le monde intérieur de l'enfant prend naissance dans l'internalisation de ce *holding* maternel. Il existe certaines expériences archaïques qui n'ont pu être intégrées, dans le sens où la symbolisation secondaire permet la transformation par l'appareil du langage verbal. Celles-ci vont être exprimées par l'acte ou le soma, ce mode d'expression étant une forme de message. « Corps et acte ne sont pas seulement à considérer à partir de ce qui s'évacue en eux ou à partir d'eux, mais ils sont aussi porteurs d'un message potentiel et protonarratif, donc d'une forme de langage, et ainsi ils comportent une ouverture possible au travail de subjectivation de l'expérience subjective<sup>273</sup> ». Il existe une mémoire corporelle précoce qui tend à s'actualiser dans l'expérience clinique et qui dévoile la façon par laquelle ont été réalisés les premiers liens objectaux. Pendant le dessin en l'air, les adolescents expriment par les gestes de la main en manipulant l'air, par leur posture, ce qui n'est pas encore « psychisé », c'est-à-dire que les mouvements mimo-gesto-moteurs deviennent une sorte de parler archaïque, dans le sens où la mère reçoit le bébé immédiatement après sa naissance. D'ailleurs, Joyce McDougall remarque dans *Théâtres du corps* : « qu'il existe profondément enfoui au fond de chacun de nous la nostalgie d'un retour à une fusion illusoire, le désir de devenir une fois encore une partie de cette mère univers omnipotente de la petite enfance, sans aucune frustration, aucune responsabilité et aucun désir. Mais dans un tel univers, il n'y a aucune identité individuelle, on pourrait même dire que l'accomplissement d'un tel vœu équivaudrait à la perte de l'identité personnelle, à la mort psychique<sup>274</sup> ». La situation groupale non seulement prédispose à l'apparition de clivage, projection ou idéalisation, qui sont des modes de défense archaïque, mais l'enveloppe psychique groupale contient les enveloppes individuelles avec toute leur fragilité qui se reflète souvent dans le fonctionnement de l'expression corporelle. Ainsi, dans une première étape, le groupe ressemble à un bébé à peine né et qui expose son corps vulnérable à la mère-clinicienne, qui va tenter de s'accorder au

---

<sup>273</sup> Golse, B., Roussillon, R., *La naissance de l'objet*, Paris : Puf, coll. « Le fils rouge », 2010, p. 177

<sup>274</sup> McDougall Joyce, 1989, *Théâtres du corps*, Paris : Gallimard, coll. Connaissance de l'inconscient, 2012, p. 64

rythme sensori-moteur, émotionnel et fantasmatique de l'*infans* qui se trouve face à elle. Tout importe : le choix de la place dans la salle, la tonalité de ma voix, le regard qui semble être une invitation à caresser, le calme. Se crée une dentelle du changement fin des regards, des gestes, des postures. Je suis la résonance que ce langage non-verbal éveille en moi pour répondre au bébé-groupe donnant forme ultérieurement aux significations à ce qui est encore « indicible ». C'est en fait le passage « du registre sensori-moteur au figurable<sup>275</sup> ». Par déduction, est reconstruit le lien avec certaines déficiences du processus de symbolisation primaire, processus qui est trace mnésique perceptive liée à une représentation de chose. Grâce à son propre appareil psychique, j'espère que le groupe arrive à un mode de pensée qui est la preuve de la présence de la symbolisation secondaire, et qu'il s'autorise progressivement à sentir les émotions dans toutes les nuances et les gammes chromatiques possibles, c'est-à-dire une vie avec de la joie, des peurs, des plaisirs et des déplaisirs. Le langage corporel, expressivité qui souvent amène au premier plan les carences affectives et les plaies de la première enfance, sont enveloppées par le clinicien du manteau des mots, parce que le passage au figurable se fait par les mots. Tout ce qu'exprime l'adolescent a une valeur symbolique : « même si le passage à l'acte constitue par lui-même un détournement du représenter, un court-circuit du penser, ne peut-on pas aussi, en même temps, par un certain côté, déceler dans sa manifestation et son déroulement un balbutiement du sens<sup>276</sup> ». Le corps joue un rôle fondamental dans l'organisation de la pensée, et sa signification est d'autant plus évidente que dans les périodes de passage, comme l'est la puberté. « La représentation individuelle du corps — la non-représentation de l'image corporelle, le Non — Moi corporel — est issue de l'histoire de l'investissement par le sujet de son corps propre et des particularités de celui-ci, comme des soins apportés par l'environnement<sup>277</sup> ». La situation groupale amène avec elle la création d'un corps groupal fantasmatique, qui se superpose ou au contraire diverge des représentations corporelles individuelles. Même si la contingence avec le moi-corporel individuel est évidente, le corps groupal fantasmatique ne se réduit pas à la somme des représentations corporelles individuelles. La groupalité met en lumière non seulement l'histoire du mécanisme de symbolisation du corps, mais également la violence que sous-entend cette histoire de la symbolisation de l'altérité corporelle. Le sentiment d'unité groupale ou de stabilité émotionnelle structurelle est tributaire de la constitution d'un corps fantasmatique groupal commun. Le contour encore vague de

---

<sup>275</sup> Anne Brun, *Introduction*, in : Les médiations thérapeutiques, Toulouse, érès, coll. Le Carnet psy, 2014, p. 10

<sup>276</sup> Chouvier Bernard, *L'acte symbolique : donner un corps au fantasme* in : B. Chouvier, R. Roussillon, *Corps, acte et symbolisation. Psychanalyse aux frontières*, Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 7- 20

<sup>277</sup> Juptner Claudine, Roffat Didier, *Tel corps, tel groupe* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 56

l'adolescence amène avec lui une image déstabilisante de soi, comme l'est le soi corporel qui se perçoit dans les yeux de l'autre. Ni enfant, ni adulte, dotée d'une identité pas encore définie, le membre groupal se confronte avec les troubles somatiques qui présupposent une correspondance entre le corps libidinalisé et le corps organique. La pulsion, comme énergie venant du corps, ne peut être intégrée à la psyché que par le continuum du soma, en accord avec les observations freudiennes. Après s'inverse le processus, c'est-à-dire quand le réinvestissement du soma par le psychique se traduit dans le corporel. La pulsion qui jaillit comme un volcan de la corporalité, s'associe à la représentation d'un objet qui peut calmer, éteindre le volcan et amener la paisibilité due aux satisfactions, avant que l'enfant ne prenne conscience de son corps. Jusqu'à l'adolescence, en période de latence, le psychique a déjà une représentation de la corporalité soit comme ensemble unitaire, soit comme partie aux contours plus ou moins visibles. En d'autres termes, l'adolescent a déjà conscience d'avoir un corps différent des autres, du monde extérieur, et, plus encore, a une représentation de ce que peut apporter du plaisir ou au contraire un discomfort. D'autre part, la puberté ramène au premier plan la manière dont chacun a structuré au niveau primitif le moi corporel, même avant que l'enfant ait pris conscience de son corps. Autrement dit, l'adolescent vit à nouveau les premières formes d'autoreprésentation du corps en lien avec un environnement plus ou moins positif. Ces représentations ou protoreprésentations « très élémentaires sont fondées sur et par la sensorialité ; les éprouvés du corps seraient perçus comme ce qui lui arrive, à la psyché<sup>278</sup> ». Une première représentation psychique est celle du corps, mais un corps qui se confond avec l'environnement immédiat, dont le représentant est la mère comme le remarque P. Aulagnier<sup>279</sup> (1975). C'est aussi le motif pour lequel être l'informe et le difforme, l'adolescent se bat quasiment traumatiquement dans sa tentative de trouver/construire/créer une représentation corporelle qu'il peut user dans le monde. L'arrière-fond groupal corporel (les fantasmes groupaux corporels ou l'idéal corporel groupal) donne son caractère dys/harmonique à cette re/naissance. Le dispositif devient métaphore d'un moi corporel aussi par la matérialité des objets de la chambre, qui pourraient être assimilés à l'articulation dedans/dehors. « Cet espace constitue une architecture, voire un squelette qui représente un moi forme partie fixe, même lorsque les objets bougent » observe Jean-Jacques Poncelet<sup>280</sup>. D'autre part, s'il s'agit d'examiner le lien entre le groupe clinique et le groupe instructif-éducatif, pris dans un ancrage

---

<sup>278</sup> Laurent Pierrette, *Mémoire du corps ? Figuration et élaboration en groupe* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 96

<sup>279</sup> Aulagnier P. (1975), *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris : PUF, 2017

<sup>280</sup> Poncelet Jean-Jacques, *De la rencontre de l'autre à l'émergence du langage* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 47

institutionnel, on peut dire qu'il existe une continuité subtile. Damien Aupetit nomme les différentes formes de corporalité (institutionnelle, individuelle, groupale) entre lesquels il existe une correspondance<sup>281</sup>. D'ailleurs, il existe une récurrence du thème de l'habitat dans les dessins et les jeux des adolescents, qui revient à diverses étapes de l'évolution de la dynamique groupale. La maison, l'école, la forteresse, le château sont autant d'exemples qui amènent au premier plan non seulement ce qui doit être projeté, mais également ce qui mériterait d'être détruit, dans un effort de trouver une correspondance des plus appropriées pour la dialectique dedans/dehors. Ce qui est à eux, qui leur appartient et ce qui paraît être sous le contrôle des adultes, ces questions traversent le groupe pendant les trois ans de la clinique. Essentiellement, il s'agit d'une interrogation sur l'altérité, sur le processus de communication entre soi et un autre, processus qui se déroule sous l'auspice de la question à quel point puis-je me sentir libre ou, au contraire, enfermé dans préjugés sur le monde et la vie des adultes. Le corps est activement impliqué dans le jeu : les gestes, la posture corporelle accompagnent les mots et dévoilent la création groupale, une histoire commune, qui ramène et remet en discussion l'histoire individuelle. Par histoire, nous comprenons l'élaboration et l'intégration dans la temporalité linéaire des expériences qui n'ont pas pu être digérées.

Le groupe propose une diversité de formes de médiatisation, une fois par la réflexion menée par le clinicien, ensuite par la réflexion sur un plan horizontal que propose chaque représentant du groupe vis-à-vis du groupe dans son ensemble et vis-à-vis de chaque membre du groupe.

Les miroirs sont multiples et divers, ce qui offre une perspective complexe sur ce qui se rejoue au sein du groupe, mais déforme également à travers son altérité, subjectivité de chaque individu/membre du groupe en soi. Et ce parce que les répétitions sont similaires, mais jamais identiques.

Il se crée ainsi une dynamique du groupe (groupe dont les membres se connaissaient avant même la maternelle) en relation avec le clinicien, une dynamique différente sur certains plans et ressemblante sur d'autres avec des dynamiques simultanées établies avec les membres du corps enseignant (à ces dynamiques je n'ai qu'un accès médiatisé, à travers ce que j'observe au sein du groupe).

La présence des objets symboliques pendant les rencontres cliniques (que je propose et qui font partie d'un instrumentaire personnel) stimule dès la première séance une curiosité

---

<sup>281</sup> Aupetit Damien, *Le psychodrame : corps individuel, corps groupal et corps institutionnel* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 219

exploratoire. Un des objets qui suscite un intérêt est celui qui symbolise le message « caca », un objet marron, gélatineux, mou, une simulation assez réussie de la matière fécale. Les adolescents en devenir, surpris, l'étudient, s'étonnent, s'en approchent lentement, s'attendent à identifier une odeur, par exemple, Mihaela le touche d'une manière courageuse et pleine de curiosité, fait semblant qu'il sent mauvais, puis elle l'amène aux autres membres du groupe, qui miment l'indignation. La séquence en soi, qui va se retrouver pendant les séances semble décrire un mode dans lequel l'enfant-groupe entre en relation avec les objets partiels, éléments du corps maternel, par exemple le lien avec le sein maternel (clivé en une bonne et une mauvaise partie : le sein qui offre, le sein qui refuse), avec le cœur de la mère (l'objet matériel est une boîte en forme de cœur), avec les lèvres souriantes de la mère (une balle avec un *smiley*), avec l'objet investi par moi avec le sens de « bâton du mot » (c'est ainsi que je le présente au groupe) et qui a une forme phallique, long, de couleur bleue et transparent, la partie intérieure a des particules brillantes, des petites billes et de petites pierres (c'est une partie d'un kaléidoscope), est associé par les enfants à une baguette magique. L'objet matériel gélatineux qui représente la matière fécale devient une espèce de cadeau précieux. Tout se passe comme si le groupe-enfant était en plein processus d'exploration fantasmatique du corps de la mère, relation sous le signe de la curiosité, mais également sous celui de l'ambivalence amour-haine. Je laisse les objets dans une armoire dans la salle de classe où se déroulent les activités. Entre la quatrième et la cinquième séance, je remarque que l'objet-symbole de la matière fécale a disparu, il n'existe plus. J'adresse la question frontalement au groupe, les adolescents répondent évasivement et d'une certaine façon amusés. Mihaela et Dorina ont joué avec cet objet pendant une période. Il semble que le groupe a identifié quelque chose de précieux lié au clinicien et l'a incorporé. De ce fait, il est devenu une partie intégrante du corps fantasmatique-groupal. On ne peut identifier un coupable pour ce vol. Le groupe paraît avoir ingurgité ce qui peut représenter la matière fécale maternelle, investi d'une certaine valeur. Mélanie Klein considère que le désir d'explorer le corps de la mère est le début de la pulsion épistémophile. Mais comme ce désir intense est associé aux désirs libidinaux et ceux agressifs, l'anxiété qu'ils créent peut amener à leur inhibition. Elle regarde l'anxiété comme un promoteur du développement et, dans le même temps, comme un possible inhibiteur de ces derniers. L'anxiété entraînée par la pulsion épistémophile vis-à-vis du corps de la mère est celle qui fait que l'enfant déplace cette pulsion sur le monde externe et la charge d'une signification symbolique<sup>282</sup>.

---

<sup>282</sup> Klein Mélanie, *Le développement d'un enfant*(1921) in : *Essais de psychanalyse* (1921-1945), Paris :Payot, 1976, p. 29-89

Pour Freud le moi est corporel et il existe une simultan  t   de la construction de soi au niveau du corps et du moi dans le contexte lié à l'objet. Dans le cas du bébé on ne peut parler que d'une communication corporelle ou par le corps. Ainsi, on peut remarquer dès les premiers instants qui suivent la naissance comment il communique dans une sorte d'harmonie/dysharmonie de sa sensorialité/gestualit   sale, son état de confort ou d'inconfort. C'est seulement dans les moments d'harmonie que croît son intérêt pour l'environnement immédiat et se crée une sorte de substrat qui forme un protolangage. Dans les moments de dysharmonie, le contact avec l'environnement devient difficile, et ses explorations sonores semblent disparaître ou prendre la forme d'un cri de détresse/appel à l'aide. Ce processus d'identification primaire avec le milieu maternant, qui est une forme d'identification corporelle archa  ique constitue le point de départ et décisif pour le travail psychique avec l'objet, « sorte de double décalé dans le cadre de l'homosexualité primaire<sup>283</sup> ». Evelyne Kestemberg fait référence à l'homosexualité primaire dans les termes de l'homosexualité première<sup>284</sup> pour parler des «   changes amoureux premiers entre un sujet et sa mère au travers de toute une série de contacts corporels intéressant le corps tout entier, notamment la peau, le regard, la voix ». Claude Le Guon parle d'une étape intermédiaire de constitution du sujet, l'étape du double contradictoire, accompagné d'un objet et d'un non-objet (la mère et la non-mère)<sup>285</sup>.    cette notion de double contradictoire, Roussillon en ajoute une autre, le « en double ». Il parle effectivement « d'homosexualité primaire en double ». Par-là il comprend cette intéressante dynamique de la relation mère-bébé, dans sa double dimension objectale et narcissique. Cette dynamique est semblable à un jeu de reflets multiples sur le squelette du sentiment de soi et de la relation à l'objet<sup>286</sup>. Les premiers changements entre la maman et le nourrisson sous-entendent le passage par la corporalité et le comportement, en réalité une forme de protocomportement. Un bon accordage maternel et maternant suppose un dialogue mimétique des gestes, des postures et des sons. Se crée une espèce d'effet écho, dans lequel la maman se comporte comme si elle comprenait ce qui se produit avec l'*infans*. C'est comme s'il se trouvait encore en elle. L'élaboration des gestes du bébé est secondaire vis-à-vis de l'acte imitatif maternel et conduit progressivement à la réflexivité partant de la motricité-sensorialité. Dans

---

<sup>283</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double.   laboration et transformation des traces de liens à l'objet* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris :   r  s, 2015, p. 30

<sup>284</sup> Kastemberg E., *Homosexualité et identité* in : *Cahiers du Centre de psychanalyse et de psychothérapie*, no.8, 1984, p. 20

<sup>285</sup> Le Guon Claude, *Comment à naît un Moi* in : *Revue française de psychanalyse*, no. 71, 2007, p. 11-26

<sup>286</sup> Roussillon René, *L'homosexualité primaire et le partage des affects* in : *Vie émotionnelle et souffrance du bébé* (D. Mellier), Paris : Dunod, 2002, p. 73-89

ce type de processus, il s'agit d'un type spécifique d'apprentissage par l'éducation. L'imitation de l'enfant de la part de la mère va créer l'illusion de la communication, « il s'agit là d'un processus d'interpulsionnalité, la mère prêtant sa pulsionnalité pour organiser celle du bébé. Ce n'est pas sans effets sur la mère : l'impact de ce qui se joue avec le bébé mobilise et probablement modifie le jeu des forces pulsionnelles de celle-ci<sup>287</sup> ». Quand les cris et la sensori-motricité de l'enfant n'ont pas été reçus et n'ont pas fait sens pour la mère, le risque de porter en eux, tout au long de leur vie, la désespérance d'une impossibilité de communication, est grand. Les angoisses profondes qui s'éveillent en eux portent la charge d'une transpulsionnalité qui entraîne avec une autre impossibilité, celle de la pensée sur un plan transgénérationnel. Myriam Boubli souligne que : « si la dynamique d'interpulsionnalité organisatrice échoue parce que la prégnance de la pulsionnalité de l'un met à mal le destin pulsionnel de l'autre, se met en place la forme négative de l'interpulsionnalité, la transpulsionnalité<sup>288</sup> ». Ce phénomène de transpulsionnalité favorise l'émergence de l'anti-objet qui s'associe à l'anti-pensée comme mécanisme défensif. La continuité mère-enfant est fracturée et ainsi la mère (avec tous les messages infra-verbaux non-élaborés au long des générations) apparaît comme chargée de fantôme et favorise la déliaison et la désobjectalisation. Autrement dit, elle entraîne une désorganisation psychique et somatique profonde.

Parmi les contraintes de la situation groupale qui modèlent le processus se trouvent les médiations multiples, sur un plan vertical (par exemple le clinicien - membre groupal Melania, clinicien-groupe) latéral et/ou horizontale (Melania- Mihaela), médiations qui reproduisent, mais qui transforment également l'autre, dans sa singularité ou sa groupalité. Elles sont nommées par leur « fonction alpha » par Bion ou leur « fonction-miroir » par Winnicott ou encore par René Roussillon « fonction réflexive de l'objet<sup>289</sup> ». Ce qu'il importe de mentionner c'est que le reflet de la part d'un autre, qu'il soit un groupe, le clinicien ou un adolescent n'est pas identique à l'expérience primaire, amenant au premier plan les éléments qui appartiennent à l'altérité de celui qui fait la médiation et qui découvre/dévoile le semblable, mais le déforme aussi d'une certaine façon. Le clinicien doit avoir à l'esprit ces possibles transformations/déformations.

Cependant, la situation groupale favorise par les reflets et réflexions multiples, la médiation et métabolisation symbolique des expériences subjectives, car tout ce qui existe en pensée et peut amener une lumière sur ce qui a été archaïque au niveau des sens, va se répéter,

---

<sup>287</sup> Boubli Myriam, Op. cit., p. 35

<sup>288</sup> *Idem*

<sup>289</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*. Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 23

se reproduire dans le *hic et nunc* de la situation groupale, pendant la rencontre clinique spécifique. De cette manière tout ce qui peut être passé au crible du doute dans les rencontres en face à face, ne peut être nié ou ne peut être nié que temporellement dans le cadre groupal. La fonction de reflet multiple du cadre groupale permet à cette mécanique de prendre place. De la sorte, le groupe dans son ensemble, mais aussi chaque sujet en particulier peut s'approprier sa propre réalité psychique. Le sujet groupal à l'âge d' l'immaturité revisite au début un temps archaïque de la vulnérabilité infantile maximum et cherche en moi – le clinicien – une maman « suffisamment bonne ». Aussi, ma présence en cette qualité qui s'offre à leur regard et à leurs mots sans essayer de les plier à des buts et autres valeurs personnelles (comme dans le cas de figure parentale ou professorale qui, à la recherche de la confirmation du sentiment d'importance, projette sur leur(s) fil(le)s/élèves la mission de remplir l'arsenal entier de désirs non réalisés) correspond à un besoin humain profond de parler librement, comme ils l'entendent et comme ils sont. C'est pourquoi l'espace de la groupalité devient dès les premières séances un espace sacré, que chacun respecte, dans le sens où au long de ces activités, les adolescents protègent leurs découvertes et les découvertes groupales, qui ne ressortent plus de la catégorie des médisances afin de ridiculiser en dehors du collectif. À mesure que les aspects conscients de la vie groupale ou les individualités psychiques se dévoilent, que chacun apprécie la valeur de ces petites découvertes exploratives, les vulnérabilités et fragilités individuelles émergent et prennent forme progressivement. L'autre devient un autre semblable dans sa vulnérabilité et sa souffrance. René Roussillon nomme ce phénomène « l'identification narcissique de base » et considère qu'il fait partie de toute rencontre humaine, sauf que dans la pratique clinique, du fait que chacun met en commun ses affects, les autres peuvent se (re)connaître dans son ressenti. Les dites différences irréconciliables, qui sont à la base des conflits personnels, semblent s'annuler par l'identification de besoins semblables même s'ils se manifestent dans des comportements et attitudes différentes.

Dans ces conditions, l'impression est que les adolescents vivent à leur tour, entre en résonance avec n'importe quel affect de n'importe quel membre du groupe. La toile de fond du groupe ressent des palpitations à chaque fois qu'un affect est exprimé, se laisse imprégner des couleurs de ces affects, ne reste pas indifférente. Ce phénomène s'explique justement par le concept « d'identification narcissique de base », qui a pour support tant les mécanismes cognitifs, (par imitation) ce que les psychologues cognitifs-comportementalistes nomment « schème cognitif de base », mais aussi les mécanismes affectifs (par identification). Cependant,

si le processus d'identification narcissique de base s'active indépendamment de la volonté, l'affect peut rester complètement inaccessible au conscient<sup>290</sup>.

Il s'ensuit qu'il existe un état psychoaffectif groupal et moi, en ma qualité de clinicien, j'en deviens le récipient ainsi que des sauts psychoaffectifs subjectifs auxquels le groupe permet de sortir et de considérer comme représentative pour sa dynamique intégrale (comme forme qui se sépare du fond, sans annuler le fond, le contexte, bien au contraire le surlignant à son tour).

Le groupe en soi devient à son tour le réceptacle de mes états psychoaffectifs qui, du fait que les objets perdus ont été récupérés par la démarche de l'analyse et de la thérapie propre, permet une démarche similaire de découverte, de réflexion et de récupération de la part du groupe dans son ensemble et par les sujets individuels. Par le truchement du transfert latéral, chaque sujet devient à son tour le réceptacle et le récipient des états psychoaffectifs des autres membres du groupe.

Comme dans toute rencontre, dans la situation groupale tout devient langage, une forme de message ou plus précisément tout devient une forme de message adressé<sup>291</sup>. Il existe un échange permanent de messages entre celui qui observe, qui observe ce qu'il sent, pense et « lie » et le groupe. Le membre groupal donne une forme plus ou moins digérable de qu'il sent, pense, et se représente le lien qui le lie aux aspects observés. C'est cela le message adressé, qui est travaillé par le groupe et transformé, analysé en fonction des cognitions, des affects et des représentations. Ce qui engendre la création d'un autre message. Le regard qui ne voit pas la réalité absolue, propose une forme de réalité filtrée par les cognitions, les affects, les représentations, certaines conscientes, d'autres inconscientes. L'oreille qui n'entend pas, ne perçoit pas les sons réels, complètement déformés, ne peut apprécier les nuances, les tonalités des instruments cognitifs, les affects subjectifs qui vibrent au son de la musique que l'organe auditif perçoit. Ne perdons pas de vue que toute forme de théorie ou de forme d'interprétation, aussi compréhensive qu'elle soit, représente en l'essence une construction.

Avant d'aller plus, je présente la façon par laquelle le groupe et ma présence contribuent à l'élaboration de deux types de traumatismes liés à la peur d'être séparé et à la perte : la première est celle liée à la perte de l'objet par la mort de celui-ci ; la deuxième est la séparation pour des causes économiques, trois des parents des adolescents travaillent à l'étranger. L'origine de

---

<sup>290</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*. Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 26

<sup>291</sup> *Ibid.*, p. 27

l'angoisse est, en accord avec les propositions freudiennes un affect que le moi vit face à un danger. Ce danger a pour base la signification de la peur de la perte de l'objet<sup>292</sup>.

Rappelons également ce que mentionne René Roussillon dans un article intitulé « Corps et actes messagers », reprenant la conception freudienne selon laquelle : « ce qui a été vécu à une époque où le langage verbal n'était pas encore en mesure de donner forme à l'expérience subjective, va tendre à revenir sous une forme non-verbale, une forme aussi archaïque que l'expérience elle-même, et donc dans le langage de l'époque, celui des bébés et des tout petits enfants, donc un langage corporel, un langage de l'acte<sup>293</sup> ».

La manière dont l'état d'esprit clinicien peut contenir et soutenir des processus groupaux qui supposent la réactualisation des matériaux traumatiques devient perceptible à partir de la deuxième et troisième séances. Une fois la confiance du clinicien mise à l'épreuve, le bébé-groupe peut se détendre suffisamment pour évacuer la douleur des expériences archaïques devant un regard investi de la capacité de soulager, de caresser, de bercer.

Si lors de la première séance, le dessin dans l'air a favorisé un processus régressif, au centre des deux prochaines séances se trouve un autre type de dessin, cette fois-ci sur un support-feuille de dessin. Les précisions quant à l'activité de dessiner sont minimales.

Je suggère aux adolescents de tracer le parcours de leur vie jusqu'à maintenant : certains membres groupaux ont 12 ans d'autres en ont 13. Ils peuvent intégrer dans ce dessin tout ce qu'ils désirent ou considèrent comme révélateur : des chiffres, des paroles, des symboles.

De même, ils peuvent utiliser tout type de crayon, couleur, marker, aquarelles, aussi bien ceux que je leur ai apportés que ceux dont ils disposent eux-mêmes. Tout convient. Rien n'est erroné. Je précise qu'après finalisation du dessin, ils me les apportent et moi j'en sélectionne de manière aléatoire, c'est-à-dire qu'il n'existe pas un ordre préétabli de la présentation des créations. Chaque dessin est posé au centre du groupe, les membres groupaux étant disposés en rond. Ils ont ainsi la possibilité de s'approcher et d'étudier la production sélectionnée, après quoi ils pourront présenter leur propre création.

La médiation picturale permet la constitution d'un fonds à la fois pour ce qui existe déjà en tant que représentation dans l'espace intérieur de chaque membre groupal, que pour ce qui n'existe pas encore au niveau de la représentation. La médiation picturale renvoie ainsi parfois à des formes reconnaissables, parfois à des formes qui ont l'air de ne ressembler à aucune image

---

<sup>292</sup> Freud S. (1925), *Inhibition, symptôme, angoisse* in : *Œuvres complètes*, XVII, (1923-1925), Paris : PUF, 1992, p. 242-243

<sup>293</sup> Roussillon René, *Corps et actes messagers* in : *Corps, acte et symbolisation* (B. Chouvier et R. Roussillon), Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 23-37

concrète, ayant un contenu figuratif. Dans la réalisation de la peinture, l'adolescent pubère met en place sa propre sensori-motricité. C'est dans sa manière d'interagir avec la feuille, les crayons, les aquarelles que l'enfant pubère reproduit une autre relation.

Par conséquent le clinicien prête une attention toute particulière aussi bien aux traces sensori-affectivo-motrices, qu'aux éléments du dessin en soi, décomposable à son tour dans des représentations, à travers des images d'objets identifiables, mais également dans des éléments qui, en apparence, présentent une déficience de représentation, mais dans le fond, à travers cette forme de symbolisation, accèdent aux chances à la représentation. Remarquons, tout comme Anne Brun que « le rôle essentiel du médium malléable (au double sens du matériau et du thérapeute) consiste à permettre que la représentation sensorielle puisse se réfléchir en représentation d'un état du sujet<sup>294</sup> ».

La médiation picturale assure ainsi la création d'un conteneur où sont envoyées les sensations qui n'ont pas pu être représentées, en constituant ainsi progressivement le substrat pour « les qualités plastiques de l'enveloppe psychique<sup>295</sup> ». Par conséquent, la manière dont le sujet pubère vit du point de vue sensoriel, le rapprochement de la feuille et des crayons, les couleurs de l'eau, permettent le passage vers une première symbolisation.

La manière de manipuler le médium malléable s'inscrit dans la « dentelle » créée par la dynamique transférentielle. « L'originalité de ce cadre thérapeutique consiste à permettre d'engager un travail de figuration à partir du registre sensoriel, de la sensori-motricité de l'enfant d'une part, de l'implication corporelle des thérapeutes en lien avec l'enfant d'autre part, ainsi que des qualités sensorielles du médium malléable, dont la manipulation par l'enfant s'inscrit dans la dynamique transférentielle<sup>296</sup> ».

Comme les adolescents ont la liberté de choisir de quelle manière ils vont dessiner et quelle technique de dessin-peinture ils vont utiliser, ils choisissent ce qui leur permet de porter au grand jour certains aspects de la problématique personnelle.

Le clinicien se laisse utilisé par les membres groupaux de la même manière que l'objet médiateur est exploré par ce dernier.

« Le travail de la peinture, dans sa matérialité même, permet de réactiver des traces perceptives d'expériences sensorielles, qui se présentent souvent sous la forme de sensations

---

<sup>294</sup> Anne Brun, *Médiation picturale et psychose infantile* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 76

<sup>295</sup> *Idem*

<sup>296</sup> Anne Brun, *Médiation picturale et psychose infantile* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 76, 77

hallucinées, dont la médiation picturale suscitera une première figuration<sup>297</sup> ». Cette rencontre sensorielle avec différents textes ou fluides (couleurs de peintures) réveille la panoplie des terreurs sans nom, des angoisses et des agonies primitives, comme le remarque Winnicott, desquelles le sujet a tenté de se retirer pour pouvoir survivre au danger d'une mort psychique imminente. La médiation picturale permet de « réactiver au niveau perceptif ces expériences d'agonie primitive<sup>298</sup> ». Au niveau du processus cependant, il est impossible de prévoir quand ni comment, ce type d'instrument/matériel/objet médiateur en particulier mobilise les « vécus originaires impensables et irreprésentables<sup>299</sup> ».

Ce que l'adolescent pubère fait à la feuille est une tentative de prendre possession de l'espace des terreurs originaires sans nom, mais reproduites au niveau symbolique les actes dont le clinicien devient la cible (le retournement passif-actif).

Le cadre-dispositif qui utilise la médiation picturale, entraîne des états de type psychocorporel chez les membres de la groupalité et stimule l'activation d'une première mémoire archaïque de nature perceptive, tel que Freud le mentionnait.

D'ailleurs le père fondateur de la psychanalyse est le premier à remarquer la possibilité que les perceptions antérieures et actuelles s'entremêlent jusqu'à atteindre un niveau de confusion et de coïncidence entre hallucination et perception.

Le médium malléable laisse la possibilité pour chaque sensation hallucinée de prendre forme et d'être par-là transformée en une forme perceptive. « La sensation hallucinée va prendre forme dans l'objet médiateur et devenir ainsi figurable et transformable<sup>300</sup> ». De cette façon il devient possible de lier une trace mnésique perceptive de représentation de chose. Le médium malléable permet l'émergence des protoreprésentations, qui, à leur tour, sont une expression de la façon dont ont été inscrites les premières expériences sensori-affectives objectales.

Le médium malléable permet l'apparition des protoreprésentations, qui à leur tour sont une expression de la manière dont ont été inscrites les premières expériences sensori-affectives objectales. « Ces protoreprésentations se caractérisent par une indissociabilité entre corps, psyché et monde, ou entre espace corporel, espace psychique et espace extérieur. (...) Cet accès à la figurabilité met aussi en jeu la « corporéisation figurative » des pictogrammes, certes infigurables à l'origine, mais qui vont pouvoir trouver un mode de « figuration scénique<sup>301</sup> »

---

<sup>297</sup> Anne Brun, *Médiation picturale et psychose infantile* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 78

<sup>298</sup> *Idem*

<sup>299</sup> *Idem*

<sup>300</sup> Brun Anne, Op. cit., p. 83

<sup>301</sup> Aulagner P.(1975), *La violence de l'interprétation*, Paris: PUF, 2017, p. 57

dans la rencontre de la corporéité du médium malléable<sup>302</sup> ». Mais les différentes formes que prend le médium malléable ne prennent sens que dans le contexte de la dynamique transférentielle.

La manière avec laquelle l'adolescent manipule le médium malléable reproduit le lien primaire à l'objet qui se reflète dans le miroir de la relation avec le psychothérapeute. « Les thérapeutes offrent à l'enfant une sorte de miroir corporel et affectif, avec théâtralisation, avec aussi partage d'affect ce qui rétablit la fonction de miroir en double de la relation primaire<sup>303</sup> ». Au niveau de la dynamique transférentielle, il s'agit surtout de déclencher le consensus entre le sujet groupal et le clinicien, comme une sorte de transposition en ici et maintenant de l'accordage mère-enfant tel que Stern<sup>304</sup> le précise.

La médiation par le dessin et la peinture suscitent des messages divers, de messages corporels, à des messages visuels ou kinesthésiques, mimo-gesto-posturaux, qui prennent du sens uniquement lors de la dynamique interpersonnelle. « Le travail thérapeutique en médiation va donc permettre, d'une part, d'inscrire l'expression pulsionnelle dans une forme de langage sensori-moteur, langage du corps et de l'acte, d'autre part, de lui donner sens, et de transformer ainsi les projections des enfants en message signifiants<sup>305</sup> ». Le clinicien est celui qui va donner sens à ces messages par l'accordage affectif. « L'appropriation d'un sens s'effectue là dans l'intersubjectivité<sup>306</sup> ».

L'originalité du dispositif et des médiations met en continuité hallucinatoire la psyché du clinicien et celui de la groupalité. De cette manière la réorganisation, la restructuration de l'espace intérieur sont possibles, le clinicien devenant ainsi le créateur d'un espace potentiel dans lequel « narcissisme et objectalité s'intriquent au lieu de s'opposer<sup>307</sup> ».

Le groupe semble permettre un questionnement de l'impensable et de l'indicible qui se manifeste sur un plan transgénérationnel, ce qui signifie reprendre la problématique de l'abandon des enfants par les parents. Les parents qui ont souffert l'abandon transmettent cette souffrance à leurs enfants, souffrance qui devient une sorte de cri qui traverse la famille au fil des générations. L'héritage culturel, la filiation, l'histoire de la famille sont des thèmes qui prennent constamment de nouvelles significations au niveau groupal par une tentative de résoudre l'ambivalence spécifique à la conjoncture. Entre rester et quitter l'âtre du village

---

<sup>302</sup> Brun Anne, Op. cit., p. 83, 84

<sup>303</sup> *Ibid.*, p. 85

<sup>304</sup> Stern, D. N.(1985), *Le monde interpersonnel du nourisson*, Paris : PUF, 2015

<sup>305</sup> Brun Anne, Op. cit, p. 85

<sup>306</sup> *Ibid.*, p. 86

<sup>307</sup> Lavallée Guy, *La vidéo : pour-quoi-faire ?* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 147

s'étaye le sens pour le groupe, répétant à sa façon son propre dilemme lié à la dépendance /autonomisation. Et, dans une autre partie de ce travail, nous serons en mesure de voir comment se cristallise la problématique personnelle et l'identité de l'écrivain Ion Creangă, prisonnier de ce dilemme entre rester ou partir du village natal. Le figurable permet une acceptation de ce qui est indicible au niveau de soi-même ou transgénérationnel avant d'être représenté, ce qui crée un contexte pour l'intégration, l'élaboration. Le corps parle de soi dans un contexte transgénérationnel sans savoir qu'il parle. Les interventions thérapeutiques avec médiations reconstruisent par ce procédé le dialogue entre « je m'exprime sans savoir ce que j'exprime ou sans être au moins conscient du message corporel et de représenter en mots ».

Sur l'ensemble des dessins groupaux, j'ai choisi d'en présenter quelques-uns qui semblent illustrer non seulement la dynamique groupale, mais également la manière dont le groupe accompagne le processus de l'un de ses membres.

Ce qui transparaît ici c'est la manière par laquelle, l'adolescent pubère nous donne une image de son histoire. L'actuel ne peut être élaboré que par une recherche des orages de l'infantile. Le jeune peut s'approprier les expériences douloureuses du passé à travers la dynamique transférentielle.

Cette trace du passé peut être vécue vraiment uniquement dans un cadre perçu comme sûr et qui rend possible l'endiguement d'une expérience dans toute sa complexité pour la première fois. De cette manière se stabilise une équivalence par un retour du refoulé. Il existe aussi un indistinct, un mélange des générations comme forme de manifestation de la transpositionnalité. Les membres groupaux parlent de la perte des grands-parents comme s'ils vivaient avec l'intensité du parent la perte d'un membre d'une génération antérieure à leur parent. Cette indifférenciation de rôles et de générations est la marque des deuils qui n'ont pas eu lieu.

## **Resumé Chapitre II - Entrée dans la clinique groupale aux médiations. Illustrations**

Au commencement, ce chapitre décrit le cadre de la démarche clinique groupale. Les séances groupales se déroulent dans une école publique roumaine, en milieu rural, à partir 30 mars 2012 jusqu'en juillet 2014. La préparation du processus commence dès l'automne de 2011. La démarche s'écarte dès son début du schéma d'une intervention classique tant du fait de la taille du groupe, 19 sujets en passage pubertaire, parmi lesquels 11 filles et 8 garçons, que

par les éléments techniques et conceptuels utilisés. Les enfants sont âgés de 12-13 ans au début du processus. Celui-ci se déroule sur une période de 3 années scolaires, de la sixième à la quatrième. La troisième est en Roumanie la première classe du lycée. À la fin des séances, les sujets quittent l'univers du collège, le creuset du village pour celui du lycée et de la ville. L'environnement dans lequel se déroule la recherche porte l'empreinte familiale, actualisant l'expérience accumulée lors de mes années de professeur de langue et littérature roumaine, il y a plusieurs années, dans un groupe d'âge similaire, en milieu rural.

La démarche clinique se déroule en réponse à trois types de demandes : la demande de la professeure principale de la classe des élèves (Ileana), celle des parents, et la mienne, qui vient à la rencontre des deux autres, motivée au niveau conscient par une recherche en thèse de doctorat. Ce qui manque dans cette équation, c'est la motivation des membres du futur groupe, décalage dont j'ai bien conscience. C'est pourquoi je propose à Ileana de leur adresser deux questions. La première consiste à savoir comment ils perçoivent la présence, physiquement proche, d'une clinicienne dans le groupe. La deuxième dessine le contenu de ce qu'ils me permettraient savoir à leur sujet comme préambule aux séances de groupe. Il s'agit d'un exercice d'autoportrait, adressé en l'absence au clinicienne imaginaire. Ils écrivent les réponses qui me parviennent par la poste.

La demande des parents vise en premier lieu les difficultés de communication qu'ils rencontrent dans la relation avec leur progéniture. Mais elle n'exclut pas des aspects comportementaux ou attitudeux, perçus comme inadéquats.

Le réveil pulsionnel de leurs enfants réactualise la fragilité narcissique, à laquelle le seul antidote est, semble-t-il, de trouver un médicament magique grâce auquel les parents pourraient se permettre d'imposer continuellement leur volonté vis-à-vis de l'enseignement et des résultats espérés. Ma présence dans le groupe, pour les parents et les professeurs, est vue comme une chance de pouvoir maintenir ce qu'ils ont investi au niveau narcissique dans leurs fils ou leurs filles. Le fantasme du sauveur, du médecin (la mère omnipotente) qui a en sa possession des potions qui peuvent extirper le mal qui s'est abattu sur leurs enfants apparaît comme une modalité de défense, une tentative de diminuer le surplein pulsionnel. Le chapitre passe en revue quelques enjeux liés à ma présence dans l'institution.

Par ailleurs, s'agissant d'un groupe provenant d'un village de montagne, situé à une distance d'environ 40 minutes de route en voiture depuis la ville la plus proche — ville située à son tour à une distance importante de la capitale roumaine — où la psychologue a pris ses quartiers, le cadre est confronté dès le début à certaines limites et je me trouve dans la situation de créer un dispositif clinique spécifique adapté à cette situation spécifique. S'agissant d'une

clinique diversifiée du point de vue méthodologique, elle se distancie considérablement des groupes qui bénéficient d'un dispositif clinique de nature psychanalytique.

Même si le dispositif de recherche proposait le respect d'un corpus de règles qui visait à faciliter la création d'une structure stable, la psychologue se trouve contrainte de prendre des décisions sur le champ face à cette situation instable que l'on peut illustrer par les changements répétés d'intervalle horaire des séances.

Le cadre que nous proposons est plutôt souple, mais pris dans une structure institutionnelle plutôt rigide, finalement un cadre plutôt non-malléable, figé. Le respect *stricto sensu* des règles groupales psychanalytiques, comme les énonce Didier Anzieu, n'a pas été possible. À un moment, le dispositif clinique paraît menacé par celui de l'institution. Il ne peut survivre que par adaptation et flexibilisation. Il nécessite plusieurs ajustements qui sont détaillés dans ce chapitre.

Le cadre finit par être davantage malléable que fixe, en contraste avec celui de l'école, et le mode d'introduction du soin, c'est-à-dire la médiation artistique et corporelle réinstaure un temps de relaxation et de jeu.

Le lieu marque de son empreinte l'espace psychique. Il existe des éléments microcommunautaires qui prédisposent à une certaine configuration de l'espace interne. René Kaës identifie, dans le cas de groupes de médiation thérapeutique, trois types d'espace : « l'espace du groupe », « l'espace du lien » et « l'espace du sujet singulier<sup>308</sup> ».

Ensuite, on propose une sorte d'autoportrait du clinicien.

Par autoportrait du clinicien, on entend le cadre interne du clinicien qui dévoile à la fois sa capacité d'identification narcissique et son histoire professionnelle. En l'occurrence, le trajet psychanalytique, toujours en cours, est précédé d'une activité de professeure de langue et littérature roumaine sur une période de 13 ans, suivie d'un changement d'environnement professionnel du niveau préuniversitaire au niveau universitaire avec un changement de discipline enseignée à savoir : la psychologie. L'emploi de professeur a été doublé par des formations en psychothérapie cognitive-comportementale, en E .M.D.R -**Désensibilisation et retraitement par les mouvements oculaires**<sup>309</sup>, l'analyse transactionnelle, la méthode de communication ESPERE<sup>310</sup>, les constellations de famille. À cela s'ajoute une préoccupation

---

<sup>308</sup> Kaës René, *Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes* in : *Les médiations thérapeutiques*, dir. Anne Brun, Toulouse : Érès, 2011, p. 51

<sup>309</sup> EMDR : **Eye-Movement Desensitization and Reprocessing**

<sup>310</sup> Énergie spécifique pour une écologie relationnelle essentielle

personnelle pour la littérature et la peinture. Ainsi, les modalités sublimatoires sont familières au psychothérapeute.

De la reconnaissance et de la perlaboration du transfert dépendent l'évolution du groupe. L'exploration est bidimensionnelle : d'un côté, le clinicien cherche, scrute avec attention le fonctionnement psycho-affectif du groupe, dans la manière dont il se reflète dans son vécu, ses impressions et ses pensées ; de l'autre le groupe avec des dizaines d'yeux et d'oreilles suit avec attention et curiosité le fonctionnement psychoaffectif du clinicien.

Dans cette configuration le clinicien devient une sorte « d'interlocuteur transitionnel<sup>311</sup> », un « interlocuteur interne et externe » dans le même temps. Les médiations artistiques amènent au premier plan tant la problématique du double que celle de la tierceté (fonction tierce, André Green<sup>312</sup>).

Le travail avec le groupe prédispose à la fois à un clivage dans le transfert et, selon le psychanalyste Pontalis, au doublement du transfert central par un second de type latéral, c'est-à-dire d'un participant sur l'autre. De cette manière on arrive à investir le groupe avec des aspects fantasmatiques et pulsionnels<sup>313</sup>. Le transfert latéral facilite la perlaboration de relations entre les membres, aspect particulièrement important dans la dynamique du groupe.

Se mettre au service de la bonne santé psychique du groupe fait partie du contrat implicite passé avec le groupe, groupe d'adolescents qui appartient à une institution.

L'état d'esprit du clinicien « suffisamment bon » présuppose une sorte d'ouverture bienveillante à la rencontre de tout type de message qui vient du groupe.

La symbolisation comme phénomène médiateur compte au moins deux étapes distinctes. La première étape est celle dans laquelle l'enfant acquiert la langue, le mot et le mode de transférer au niveau symbolique la relation primaire fusionnelle avec sa maman. La deuxième, tributaire de la problématique œdipienne, permet un autre type d'organisation symbolique, se situe à la base de de l'organisation sociale et au niveau des lois naturelles.

Le travail de symbolisation d'un groupe sous-entend de parcourir les deux étapes. La première facilite la sublimation réparatrice des positions persécutrices et dépressives vis-à-vis de l'imgo maternelle ; plus clairement de l'angoisse liée à la perte de la mère et à la destruction du soi. La deuxième étape s'exprime dans le fantasme lié à la mort du père ou de l'inceste<sup>314</sup>.

---

<sup>311</sup> Lavalée G. *L'interlocuteur transitionnel : psychose et réflexivité*, in : *Coq Héron*, no. 110, 1989, p.18-44

<sup>312</sup> Green A., *De la tiercété*, in : *Monographie de la Revue française de psychanalyse*, Paris : PUF, 1990, p. 243-277

<sup>313</sup> Pontalis, Jean Bertrand, *Le petit groupe comme objet*, Les Temps Modernes, n° 211, réédité in : *Après Freud*, Paris : Gallimard, 1968, p. 157-169.

<sup>314</sup> Anzieu D. (1993). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1999, p. 22

Le chapitre continue par observer les contingences de l'espace psychique groupale avec l'histoire de la dyade mère-bébé. On retient le rôle du « contrat narcissique » dans la rencontre clinique.

La première année de travail avec les adolescents se déroule sous le signe de l'imaginaire maternel et du fantasme de l'exploration symbolique de l'intérieur du corps maternel. La pulsion orale du groupe est redoublée d'une pulsion du regard. Les échanges initiaux se font par des regards, des regards qui happent, qui sucent, des regards sangsue, des regards-cris, des regards qui racontent de longues histoires.

Dans le chapitre « Transsubjectivité et partage de regard : l'étayage initial de la pulsion » Nicole Catheline et Daniel Marcelli proposent courageusement de soutenir l'hypothèse de l'origine des pulsions dans le partage de regards. Le chapitre passe en revue les controverses liées à l'origine de la pulsion et à la différence entre instinct et pulsion.

Miriam Boubli considère qu'au cours des premiers mois de vie la mère empreinte « sa pulsionnalité pour organiser celle du bébé », processus nommé « interpulsionnalité<sup>315</sup> ». Elle croit que cet échange a pour effet, pour la mère, la modification du jeu de forces pulsionnelles. Dans le cas où la mère ne peut recevoir les cris de l'enfant, en leur donnant sens, l'enfant se trouve dans un paysage marqué par une angoisse profonde. Ensuite, le concept « transpulsionnalité<sup>316</sup> » est défini.

Si initialement le regard groupal se fixe sur moi et il existe un échange des regards qui me rappelle la manière par laquelle le nourrisson cherche les yeux de sa mère, ultérieurement, dans la mesure où l'activité groupale se diversifie, la transitionnalité rend possible le passage de l'exploratoire vers l'espace externe (de l'exploration du corps de la mère vers le regard), c'est-à-dire vers la découverte du monde qui entoure. Le regard est une sorte de preuve de « partage relationnel précoce »<sup>317</sup>. Aux concepts « d'accordage inter ou transmodal<sup>318</sup> », René Roussillon ajoute celui « d'accordage esthétique », qui présuppose une réflexion dans le miroir maternel de la sensori-motricité de l'enfant.

La première année de travail avec le groupe reste sous le signe de l'oralité : prendre, atteindre, attraper, laisser et perdre, l'homosexualité primaire dominant la scène. La deuxième année se déroule sous le signe du fantasme de l'insinuation d'un corps étranger dans le groupe,

---

<sup>315</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 35

<sup>316</sup> *Idem*

<sup>317</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 76

<sup>318</sup> Stern D. (1989), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris : PUF, 2015, p.181- 208

groupe qui prend sa mission de faire fondre les kilogrammes supplémentaires de la professeuse principale simultanément à une intensification des images puissantes œdipiennes.

La troisième année de travail fait place à une maturation corporelle qui suppose l'émergence d'éléments sexuels et d'une excitation exacerbée, préfigurée quelque peu par le passage à l'acte de Mihaela. Sur la scène groupale apparaissent des attouchements intrusifs qui mobilisent la honte, mais également la culpabilité. Le groupe devient le lieu du fantasme primitif des parents combinés. La poussée du corps pubertaire transforme le corps de l'autre en une proie. Dans cette troisième année, le vécu dépressif devient lui aussi plus prégnant, culminant avec le clivage entre bon groupe/adolescent qui apprend et le mauvais groupe/adolescent qui veut se relaxer/se distraire et qui correspond à un clivage du transfert.

Ensuite, le chapitre essaye de répondre à la question : combien en sommes-nous ici (en situation groupale) ?

Des références à la groupalité, en tant que foule ou horde sont esquissées dans les écrits de Freud, en 1921, dans l'ouvrage *Psychologie des masses et analyse du moi*.<sup>319</sup> Ce qui suscite l'intérêt pour le père de la psychanalyse est la ressemblance, le parallélisme qui peut s'établir entre le fonctionnement individuel et celui des masses, les deux étant quelque peu expliqués en perspective du moi, de l'inconscient et du surmoi.

Suivant ce fil théorique freudien, les mouvements collectifs peuvent être déterminés par le surmoi et ses interdictions, jouant un rôle décisif dans le mécanisme du refoulement.

Le premier milieu social auquel est confronté l'individu est celui de sa famille, en tant que « milieu social primaire<sup>320</sup> ». L'influence sociale peut s'exercer sur l'individu avant même l'existence d'une relation d'objet primaire de *l'infans* avec sa mère.

Lacan a décrit lui aussi le « stade du miroir » pour mettre en évidence la notion d'altérité que suppose la capacité de la mère à donner sens et unité aux sensations corporelles de l'enfant. Le corps fragmenté devient unifié grâce à cette capacité maternelle<sup>321</sup>.

Même qu'il existe une correspondance entre l'appareil psychique individuel et groupal, l'articulation conceptuelle du dernier représente un saut important quant à la vision sur la clinique groupale. On remarque ainsi qu'il existe dans la situation groupale une fine et subtile intrication entre la vie psychique individuelle et celle commune à tous les membres groupaux, ce qui rend toute séparation complexe, voire artificielle.

---

<sup>319</sup> Freud S. (1921), *Psychologie des masses et analyse du moi* in : *Œuvres complètes*, XVIII, 1921-1923, Paris : PUF, 1991, p.1-83.

<sup>320</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 63

<sup>321</sup> Lacan J., *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je* (1949), *Écrits I*, Paris : Le Seuil, 1966, p. 89-97

Du fait de son appartenance présente et passé à un système familial – dans la plupart des cas, compte tenu du fait que notre pratique clinique a lieu en milieu rural, il s’agit de familles étendues, pas seulement de familles dites nucléaires –, on peut évoquer aussi l’objet groupe et pas seulement le sujet-groupe.

L’objet-famille est circonscrit à une culture rurale « micro », qui a ses propres normes, ses propres lois. Il découle que la pratique clinique présuppose : « la remise en question d’une culture entière sous-tendue par les liens libidinaux dits « naturels » qui ont valeur de réalité. C’est que ceux-ci ont leurs racines dans les inévitables relations d’objet narcissique qui existent au sein des familles où chaque membre est, en quelque sorte, coextensif des autres<sup>322</sup> ». Il existe une image idéale de la famille, avec un ensemble de règles de fonctionnement, spécifique à une culture particulière.

En ce qui concerne les organisateurs psychiques du groupe, à ceux identifiés par Didier Anzieu<sup>323</sup>, René Kaës<sup>324</sup> et A. Missenard<sup>325</sup> en ont ajouté deux autres, dont le centre des préoccupations est le lien groupal et qui ont un effet sur le sujet groupal au niveau intrapsychique.

L’existence de ces organisateurs psychiques rend possible le passage d’étapes dans l’évolution groupale et également, d’après les observations de René Kaës, au noyau du rêve<sup>326</sup>. Les premiers organisateurs groupaux sont les représentants de fantasmes individuels et groupaux, d’ordinaire les fantasmes originaires qui amènent au premier plan le concept d’homosexualité primaire. Avec l’apparition du complexe d’Œdipe au niveau groupal, le groupe va initier un processus de séparation du groupe famille de base. Un organisateur psychique ultérieur, d’après les observations de Didier Anzieu, serait celui de la corporalité comme différence entre le dedans et le dehors du groupe.

La commune où nous avons développé notre activité clinique est ancienne, constituée de deux villages qui ont fusionné au XIXe siècle pour se séparer et se réunir à plusieurs reprises, jusqu’à la forme unitaire actuelle. Le chapitre présente une courte histoire de cette localité.

La conceptualisation d’une telle clinique reste tributaire du jeu comme de l’espace transitionnel tels qu’ils sont présentés dans les écrits de Winnicott, en référence à Bion, concernant la capacité du sujet de transformer/digérer des contenus psychiques irréprésentables,

---

<sup>322</sup> Pigott C., *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Apsygée Éditions, 1990, p. 149

<sup>323</sup> Anzieu Didier (1975), *La psychanalyse encore, Psychanalyser*, Paris : Dunod, 2000

<sup>324</sup> Kaës R., *Les organisateurs psychiques du groupe*, Guppo, Revue de psychanalyse groupale, no 2, 1986

<sup>325</sup> Missenard A., *Identification et processus groupal in : Le travail psychanalytique dans les groupes* (Anzieu D, Bejarano et coll.), Paris : Dunod, 1972

<sup>326</sup> Kaës René, *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris : Dunod, coll. « Psychisme », 2-ème édition, 1993, p. 189

impensables, qui vont pouvoir être progressivement mis en forme, symbolisée, ce à quoi s'ajoutent les précisions faites par Marion Milner sur le médium malléable. À bon raison, René Kaës se demande s'il existe un groupe qui n'est pas également de médiation.

Les activités symboliques proposées aux adolescents comportent le dessin dans l'air, le dessin libre ou le dessin thématique, le collage, les jeux de type psychodramatique, les jeux de rôles, le conte symbolique et le scénario de film. Chaque type de médiation a une règle générale, que je reprends à chaque fois : réaliser purement et simplement ce qu'ils expriment par le dessin : des formes, des gestes, ce qu'ils sentent qu'ils expriment vis-à-vis d'un thème (si c'est une médiation ou un dessin thématique, si c'est un dessin dans l'air), le plus spontanément possible. Choisir des méthodes thérapeutiques, place une fois de plus la démarche clinique sous l'incidence du tiers, créant la prémisse d'une possible démarche de différenciation.

Le jeu, le joueur en soi rend possible la constitution d'un espace transitionnel et assure la continuité avec l'âge antérieur, l'enfance.

Les outils qui accompagnent les activités sont divers objets symboliques qui deviennent des métaphores d'états, personnes/personnages/objets et faciliteront la symbolisation de ce qu'habite l'inconscient des membres groupaux. On peut évoquer comme exemple d'objets : le ballon smiley, les petits cœurs, les bébés poupées de différentes tailles, les animaux en peluche, la fleur, le parapluie, la boîte en forme de cœur, différents types d'écharpes colorées, l'écharpe étant investie par le clinicien dès le début avec la signification de « relation ». Précisons que l'écharpe a été utilisée pour montrer au groupe la relation avec un collègue/parent/professeur. L'écharpe relationnelle est un instrument emprunté de la méthode de communication E.S.P.E.R.E, inventée par le psychosociologue français Jacques Salomé. À cela, s'ajoutent les feuilles de dessin, les crayons, les aquarelles ou d'autres types de couleurs qui seront mis à dispositions par les soins du clinicien, mais qui seront complétés par chacun des membres avec d'autres, même avec des images ou des photos. Certaines des propositions d'activités de dessin sont inspirées des recherches de Margot Sunderland et de Philip Engelheart<sup>327</sup>, mais également par les découvertes de Marion Milner<sup>328</sup>.

La série d'activités et des outils sont proposés de façon créative, spontanée, flexible, en fonction de la modalité par laquelle débute le processus groupal à chaque séance.

Ayant l'effet de véritables loupes, les médiations dévoilent les investissements de l'adolescent par rapport à lui-même et par rapport au monde. Dans ce sens, Bernard Chouvier

---

<sup>327</sup> Sunderland M, Engleheart (1993), P. *Draw on your emotions*. United Kingdom: Speechmark, 2011

<sup>328</sup> Milner Marion, *Rêver peindre*, Paris: PUF, 1999

identifie deux types de médiation qui opèrent dans les interventions cliniques, à savoir : « celles qui sont déjà là, trouvées toutes faites » et « celles qui sont à construire<sup>329</sup> ».

Font partie d'une première catégorie les jouets, les contes, les images, les photos qui stimulent une réaction de la part du sujet et qui s'adressent à sa dimension active. Ce type de médiations amènent à la surface ce qui dans l'espace imaginaire, individuel, aussi bien que dans celui groupal, est resté à un stade initial, embryonnaire.

Les médiations de la deuxième catégorie sont celles qui permettent d'exprimer/de créer en partant des matériaux/matières/médium malléables du genre suivant : couleurs, crayons, manipulation de l'air par l'exercice de dessiner dans l'air, la peinture, l'improvisation, les feuilles de papier.

Le clinicien observera jusqu'à quel point les processus primaires ont besoin de se manifester, pour devenir suffisamment visibles afin que le processus d'élaboration soit déclenché. Ainsi se crée « un monde imaginaire infantile qu'il convient de laisser s'exprimer par la voie associative, il concerne et met en scène des personnages à la signification imagoïque<sup>330</sup> ».

Les médiations artistiques présupposent une forme de pensée en images, qui amènent au premier plan des éléments non intégrés, qui ne peuvent être mis en mots, se trouvant en déficit de symbolisation. Ces médiations relèvent aussi bien les processus primaires que les secondaires et essaient d'en identifier le lien (un pont).

De plus, un médium propice, adapté, offre la possibilité d'éclairer le processus de symbolisation lui-même, c'est-à-dire « symboliser la symbolisation elle-même. Il doit représenter non seulement ce qu'il symbolise, mais aussi l'activité représentative elle-même<sup>331</sup> ». C'est ainsi qu'on arrive à opérer un transfert de la fonction représentative sur l'objet ou sur le médium malléable.

La pulsion agressive, autodestructrice s'exprime par l'intermédiaire de la sublimation dans un tel cadre. La médiation par le modelage, le dessin ou la peinture suppose une succession de rapprochements-distanciements, jusqu'à ce que la place appropriée dans la relation à l'objet soit trouvée. Le médium malléable reçoit et rend visible ce qui était a priori impensable, irréprésentable et cette manière de travailler présente une fonction cathartique.

Le chapitre crayonne la correspondance entre le rêve et les médiations artistiques.

---

<sup>329</sup> Chouvier Bernard, *La médiation dans le champ psychopathologique* in : *Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun) Toulouse : Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 38, 39

<sup>330</sup> Pigott Claude, *Introduction à la psychanalyse groupale*, Paris : Éditions Apsygée, 1990, p.166

<sup>331</sup> Roussillon René, *Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 31

Pour Didier Anzieu, le groupe réel fait, tout comme le rêve, la réalisation imaginaire du désir.

La rencontre clinique, facilitant le transfert, ramène au premier plan les expériences subjectives archaïques inscrites dans l'appareil psychique individuel et groupal. Le matériau psychique primaire se révèle dans un processus complexe, énigmatique, dans une situation où le groupe-sujet en sait plus de sa souffrance que le clinicien. Mais le groupe ne sait pas qu'il sait. Autrement dit, les causes de la souffrance sont inconscientes, échappent au groupe. Freud faisait référence à cet aspect à l'aide du concept de « trace mnésique perceptive<sup>332</sup> », auquel le sujet ne pourra avoir accès par remémoration brute, pure, mais seulement sous une forme modifiée. A ce stade, l'incapacité du sujet à les intégrer va entraîner leur répétition (les traces mnésiques). René Roussillon est d'avis que l'intégration de la matière psychique primaire se réalise seulement par sa transformation en une forme symbolique.

Bernard Chouvier identifie trois types d'actes symboliques : le premier est celui qui vise un processus de substitution, le deuxième s'adresse au procès de séparation, et le troisième concerne la sublimation<sup>333</sup>.

Dans le processus de symbolisation, la contribution de P. Aulagnier peut être judicieusement utilisée. L'auteur invente le concept de pictogramme, concept qui est défini dans ce chapitre.

Quand elle se réfère au processus de symbolisation, Marion Milner introduit le terme de « médium malléable ». Le concept de médium malléable fait référence tant à la matérialité du cadre qu'à la relation avec le psychothérapeute, c'est-à-dire au transfert. Dans la situation groupale s'ajoute le groupe en soi. Les considérations de Marion Milner sur le médium malléable sont complétées par René Roussillon, qui tente de construire une définition plus complète du concept.

Les médiations permettent de percevoir le processus de symbolisation. De ce fait, il est créé un objet groupal commun qui appartient à tous ou, en d'autres mots, est partageable. Cet objet groupal commun est accompagné d'une sorte de langage non verbal commun.

L'émergence du processus de symbolisation secondaire est liée à l'insertion de la symbolisation primaire dans une forme de langage verbale.

Le dessin en l'air est la première forme de médiation proposée au groupe.

---

<sup>332</sup> Freud S., *Lettres à Wilhelm Fliess 1887-1904*, Paris: PUF, 2006, p. 264

<sup>333</sup> Chouvier Bernard, *La médiation dans le champ psychopathologique* in : *Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun) Toulouse : Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 46

Dans le cas du dessin en l'air, l'air devient matière à symbolisation et fait corps avec le dessin à peine esquissé, avec ce qui est symbolisé. L'utilisation de l'air éclaire le processus de la représentation et de la symbolisation. L'air met en évidence la nature fuyante et évanescence de l'image esquissée, et ce même si la parole, dans l'après-coup, tente de dévoiler l'énigme des formes contourées, il y a toujours quelque chose qui est raté, qui échappe.

D'autre part, les contingences avec l'informe, le vide et l'absence (un vide encadré par le cercle que forment les membres groupaux) transforment cet exercice en un jeu de constitution d'un espace de rencontre de toutes les formes et représentations groupales ultérieures. L'air n'a pas une forme propre observable. Il peut donc prendre toutes les formes au cours des exercices de mime du dessin de soi, sur soi, pour soi et pour les autres.

Pour Pierre Fédida l'air est le véhicule de la parole et du figurable en même temps. Par figurable on entend ce mouvement même qui vient de l'inconscient.

Le dessin dans l'air sert de support à la parole, il devient un langage en soi et suppose un court moment de choix, l'expression de soi à travers le dessin ainsi que l'échange au niveau groupal, à savoir : les effets que le dessin provoque dans les autres membres groupaux. L'invitation adressée aux membres groupaux de dire ce qu'ils voient dans le dessin détermine un dialogue subtil entre l'image utilisée par l'adolescent pour se présenter et l'image que le groupe a développée à son sujet.

Les réactions et les compléments des autres membres groupaux, les sons qu'ils émettent contribuent à créer une chaîne associative groupale. Cette chaîne associative groupale prend la fonction d'hallucination négative du visage maternel<sup>334</sup>. Des représentations inconscients sont alors projetées sur l'écran groupal.

Le dialogue entre l'image de soi assumée ou désirée et la perception groupale crée le fondement d'une évolution subtile du mode d'autoperception de chaque membre groupale. Dans cette logique, la manière de réaliser le dessin exprime le mode de fonctionnement du système perceptif. L'image ébauchée joue « sur l'équivoque de l'illusion perceptive et mnésique<sup>335</sup> ». L'aspect plastique visuelle du dessin dans l'air indique « un matériau sensoriel de provenance mnésique et à destination narrative<sup>336</sup> ».

La violence d'une première rencontre d'un espace qui n'est plus le ventre de la mère, une première forme de séparation, s'associe également à cet exercice.

---

<sup>334</sup> Green André, *Le travail du négatif*, Paris: Les Éditions de Minuit, 2011, p. 381-388

<sup>335</sup> Fédida Pierre, *Le site de l'étranger, La situation psychanalytique*, Paris : Puf, 2009, p. 188

<sup>336</sup> *Idem*

Les formes produites par le dessin dans l'air – dessin qui a son tour est accompagné par des sons pour certains adolescents ou des dessins muets pour d'autres, sont des formes évanescences, se dissolvent et disparaissent. Il est vrai qu'elles peuvent être remémorées, mais la remémoration suppose aussi une autre transformation.

Le matériel dessiné ne peut plus être reproduit à l'identique, il est unique.

La première et la dernière rencontre avec la groupalité ont en leur centre pour activité ludique le dessin dans l'air.

Je propose à chacun des membres groupaux se dessiner schématiquement dans l'air comme s'ils utilisaient une toile imaginaire, un dessin significatif de la manière dont il voudrait se présenter à moi comme au groupe. En d'autres termes, l'activité invite l'adolescent à dessiner les contours d'une première réponse à la question : *Qui suis-je et qui je voudrais être pour le clinicien et mes collègues ?* « En d'autres termes, quand vous allez dessiner le dessin dans l'air vous allez essayer de répondre à la question suivante : de quelle façon je voudrais être reconnu maintenant ? Qu'est-ce que je veux transmettre au groupe sur moi ? » La seule règle est de s'appuyer sur des gestes et pas sur des mots et de préciser son nom au début du dessin. L'invitation est donc de dessiner une forme d'autoportrait, de créer dans l'air une sorte d'image de soi en partant de ce que les sujets considèrent comme particularité dans le contexte d'une double présence, la mienne et celle du groupe.

Ce qui relève de la spécificité de cet instrument et qui fait sans doute penser à la méthode du photolangage, c'est le fait qu'une question mobilise en général un mode de pensée en idées auquel on répond à travers le dessin, à savoir par une image qui pourrait surprendre la représentation de soi du membre groupal. Au moment où il dessine et utilise, pour ce faire, son corps, à côté des images conscientes, l'adolescent donne également une forme infigurable, c'est-à-dire une chose qui est dans le processus de formation.

Une première étape est celle de la pensée logique, rationnelle, qui essaye de répondre à une question sur soi, alors que la deuxième étape tourne autour de la pensée en images supposant – au niveau psychique – une association d'images de soi internalisées ainsi que des affects qui accompagnent lesdites images. Est ainsi créé un espace psychique ludique groupal, qui devient le creuset contenant les transformations perceptives individuelles, médiées à leur tour de manière exceptionnelle par le jeu.

Cette atmosphère de jeu à mi-chemin entre le processus primaire et le processus secondaire permet l'émergence d'un autre espace, un espace de liaison, assurant – tout comme dans le cas du photolangage – tel que Claudine Vacheret le remarque – « la double articulation

entre l'intrapsychique et l'intersubjectif. À cette double polarité s'ajoute celle du groupe et de l'objet médiateur<sup>337</sup> ».

Le chapitre continue par présenter quelques vignettes cliniques liées au dessin en l'air de la première et de la dernière séance groupale.

Ce que je remarque après les trois premières séances groupales (la première avait en son centre comme type de médiation le dessin en l'air, la deuxième et la troisième le chemin de la vie, réalisé sur un support papier) c'est la cohésion groupale. La groupalité soutient et permet une réactualisation de certains événements traumatiques dans lesquels l'angoisse de la séparation, de la perte a généré le refoulement des vécus et des souvenirs liés à l'événement.. D'autre part, le groupe, comme microcosme social et culturel, par son regard (qui prend des valences sociales culturelles), favorise et fragilise le sentiment de honte, la sensation d'exclusion sociale que certains membres vivent au niveau communautaire avec leur famille, comme Dorel. Celui-ci, absent de la deuxième et de la troisième séance, dessine un cercle enroulé pour la vie, un dessin qui reflète le trauma précoce et sa tentative de s'intégrer au groupe. Pour lui, le chemin de la vie n'en est pas un à proprement parler, mais une association concentrique de tubes colorés, ayant en son centre un cercle avec deux points. Ces deux points, dit-il, le représentent. Les couleurs pastels à l'extérieur deviennent de plus en plus intenses à mesure que l'on se rapproche du centre.

Le clinicien est perçu comme une alternative (une sorte d'objet-bon idéal) à l'autorité punitive du milieu scolaire représenté par le corps professoral qui, bien évidemment, impose des contraintes strictes sur les horaires (et qui deviennent l'expression d'un objet mauvais). La cohésion du groupe se perçoit dans la façon dont les membres groupaux décident de participer aux activités et dans le niveau d'attractivité vis-à-vis de la présence du groupe. La découverte que les autres membres ont des difficultés, parfois similaires, permet d'infirmier les singularités malheureuses propres et une meilleure adaptation à la réalité, créant la prémisse pour affaiblir une vision manichéenne à ce sujet. Il existe un phénomène de réparation par la création d'une parenté fictive. Deux causes peuvent l'expliquer : d'un côté, être d'emblée accepté par le groupe, de l'autre, le regard du clinicien qui reçoit tout ce qui est évacué ou tout type de contenu comme une sorte de message bon à recevoir.

Les mouvements mimo-gesto-posturales des membres du groupe forment une espèce d'expressivité corporelle groupale qui représente le fondement de la création de la peau groupale qui pourra soutenir, elle, les mouvements émotionnels-pulsionnels.

---

<sup>337</sup> Vacheret Claudine, *Le photolangage, une médiation thérapeutique. Un bref historique des théories groupales* in : *Les médiations thérapeutiques*, (sous la direction de Anne Brun), Toulouse : Éditions érès, 2014, p. 70

Comme tout ce qui existe au niveau de la pensée et qui a existé à un moment donné en tant que sensation, c'est-à-dire au niveau des sens, à l'étape de l'animisme infantile, le clinicien facilitera un processus d'analyse détaillée de l'expérience, mais réalisera ceci par le biais d'une médiatisation, à travers les objets de jeu, ou des objets-personnes, ou encore à travers les dessins. Ceci permet d'effectuer un travail progressif sur l'expérience subjective.

Dans son ouvrage *Le moi et le ça*, Freud, considère que le Moi est celui qui détermine le principe de réalité, alors que le ça a pour guide la pulsion et au centre du mouvement se trouve le principe du plaisir. Il s'ensuit que le Moi est corporel et constitue aussi la surface sur laquelle est projetée la sensorialité. La corporalité est vécue dans un contexte relationnel, l'autre-maman milieu entourant est complice de son existence dans la période préverbale. La singularité et la différence corporelle naissent dans ce type de reflet du miroir maternel. Le moi-peau cher à Didier Anzieu est un concept métaphorique, qui amène au premier plan les liens préverbaux. Ce concept est défini.

La situation groupale amène avec elle la création d'un corps groupal fantasmatique, qui se superpose ou au contraire diverge des représentations corporelles individuelles. Même si la contingence avec le moi-corporel individuel est évidente, le corps groupal fantasmatique ne se réduit pas à la somme des représentations corporelles individuelles. La groupalité met en lumière non seulement l'histoire du mécanisme de symbolisation du corps, mais également la violence que sous-entend cette histoire de la symbolisation de l'altérité corporelle.

La présence des objets symboliques pendant les rencontres cliniques (que je propose et qui font partie d'un instrumentaire personnel) stimule dès la première séance une curiosité exploratoire. Un des objets qui suscite un intérêt est celui qui symbolise le message « caca », un objet marron, gélatineux, mou, une simulation assez réussie de la matière fécale. Entre la quatrième et la cinquième séance, je remarque que l'objet-symbole de la matière fécale a disparu, il n'existe plus. Mélanie Klein considère que le désir d'explorer le corps de la mère est le début de la pulsion épistémophile. Mais comme ce désir intense est associé aux désirs libidinaux et ceux agressifs, l'anxiété qu'ils créent peut amener à leur inhibition. Elle regarde l'anxiété comme un promoteur du développement et, dans le même temps, comme un possible inhibiteur de ces derniers. L'anxiété entraînée par la pulsion épistémophile vis-à-vis du corps de la mère est celle qui fait que l'enfant déplace cette pulsion sur le monde externe et la charge d'une signification symbolique<sup>338</sup>.

---

<sup>338</sup> Klein Mélanie, *Le développement d'un enfant*(1921) in : *Essais de psychanalyse* (1921-1945), Paris :Payot, 1976, p. 29-89

Pour Freud le moi est corporel et il existe une simultanéité de la construction de soi au niveau du corps et du moi dans le contexte lié à l'objet. On explicite des concepts tel : « l'homosexualité primaire<sup>339</sup> », « l'homosexualité première<sup>340</sup> », « l'étape du double contradictoire<sup>341</sup> », « d'homosexualité primaire en double<sup>342</sup> ».

Avant d'aller plus, je présente la façon par laquelle le groupe et ma présence contribuent à l'élaboration de deux types de traumatismes liés à la peur d'être séparé et à la perte : la première est celle liée à la perte de l'objet par la mort de celui-ci ; la deuxième est la séparation pour des causes économiques, trois des parents des adolescents travaillent à l'étranger. L'origine de l'angoisse est, en accord avec les propositions freudiennes un affect que le moi vit face à un danger. Ce danger a pour base la signification de la peur de la perte de l'objet<sup>343</sup>.

La manière dont l'état d'esprit clinicien peut contenir et soutenir des processus groupaux qui supposent la réactualisation des matériaux traumatiques devient perceptible à partir de la deuxième et troisième séances. Une fois la confiance du clinicien mise à l'épreuve, le bébé-groupe peut se détendre suffisamment pour évacuer la douleur des expériences archaïques devant un regard investi de la capacité de soulager, de caresser, de bercer.

Si lors de la première séance, le dessin dans l'air a favorisé un processus régressif, au centre des deux prochaines séances se trouve un autre type de dessin, cette fois-ci sur un support-feuille de dessin.

La médiation picturale permet la constitution d'un fonds à la fois pour ce qui existe déjà en tant que représentation dans l'espace intérieur de chaque membre groupal, que pour ce qui n'existe pas encore au niveau de la représentation.

La médiation picturale assure ainsi la création d'un conteneur où sont envoyées les sensations qui n'ont pas pu être représentées, en constituant ainsi progressivement le substrat pour « les qualités plastiques de l'enveloppe psychique<sup>344</sup> ». Par conséquent, la manière dont le sujet pubère vit du point de vue sensoriel, le rapprochement de la feuille et des crayons, les couleurs de l'eau, permettent le passage vers une première symbolisation.

---

<sup>339</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet in : Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 30

<sup>340</sup> Kastemberg E., *Homosexualité et identité in : Cahiers du Centre de psychanalyse et de psychothérapie*, no.8, 1984, p. 20

<sup>341</sup> Le Guon Claude, *Comment ça naît un Moi in : Revue française de psychanalyse*, no. 71, 2007, p. 11-26

<sup>342</sup> Roussillon René, *L'homosexualité primaire et le partage des affects in : Vie émotionnelle et souffrance du bébé* (D. Mellier), Paris : Dunod, 2002, p. 73-89

<sup>343</sup> Freud S. (1925), *Inhibition, symptôme, angoisse in : Œuvres complètes*, XVII, (1923-1925), Paris : PUF, 1992, p. 242-243

<sup>344</sup> Brun Anne, *Médiation picturale et psychose infantile in : Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 76

La manière de manipuler le médium malléable s'inscrit dans la « dentelle » créée par la dynamique transférentielle.

Comme les adolescents ont la liberté de choisir de quelle manière ils vont dessiner et quelle technique de dessin-peinture ils vont utiliser, ils choisissent ce qui leur permet de porter au grand jour certains aspects de la problématique personnelle.

Le clinicien se laisse utilisé par les membres groupaux de la même manière que l'objet médiateur est exploré par ce dernier.

Ce que l'adolescent pubère fait à la feuille est une tentative de prendre possession de l'espace des terreurs originaires sans nom, mais reproduites au niveau symbolique les actes dont le clinicien devient la cible (le retournement passif-actif).

Le médium malléable laisse la possibilité pour chaque sensation hallucinée de prendre forme et d'être par-là transformée en une forme perceptive.

Cet accès à la figurabilité met aussi en jeu la « corporéisation figurative » des pictogrammes, certes infigurables à l'origine, mais qui vont pouvoir trouver un mode de « figuration scénique<sup>345</sup> » dans la rencontre de la corporéité du médium malléable<sup>346</sup> ». Mais les différentes formes que prend le médium malléable ne prennent sens que dans le contexte de la dynamique transférentielle.

L'originalité du dispositif et des médiations met en continuité hallucinatoire la psyché du clinicien et celui de la groupalité. De cette manière la réorganisation, la restructuration de l'espace intérieur sont possibles, le clinicien devenant ainsi le créateur d'un espace potentiel dans lequel « narcissisme et objectalité s'intriquent au lieu de s'opposer<sup>347</sup> ».

Ce qui transparait ici c'est la manière par laquelle, l'adolescent pubère nous donne une image de son histoire. L'actuel ne peut être élaboré que par une recherche des orages de l'infantile. Le jeune peut s'approprier les expériences douloureuses du passé à travers la dynamique transférentielle, en l'occurrence à travers la preuve de l'ici et du maintenant de cette chose du passé.

---

<sup>345</sup> Aulagner P.(1975), *La violence de l'interprétation*, Paris: PUF, 2017, p. 57

<sup>346</sup> Brun Anne, *Médiation picturale et psychose infantile* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014 p. 83, 84

<sup>347</sup> Lavallée Guy, *La vidéo : pour-quoi-faire ?* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 147

### **III. En pleine clinique. La corporéité du médium malléable comme base pour la reconstruction de bon objet**

Dans le portrait réaliste, les éléments de fond, moins clairs et moins bien dessinés, sans beaucoup de détails, ne font qu'attirer l'attention de celui qui regarde les détails de la physiologie de celui dessiné. C'est comme s'il existait un type de correspondance entre le fond et la figure. Cependant, l'impact latent entre ce qui est important et ce qui est moins pertinent est le résultat d'une conscience créatrice de l'artiste, qui choisit de dévoiler et de se dévoiler soi-même dans le miroir de celui dont le portrait est tiré. C'est lui qui décide ce qui tiendra lieu d'arrière-fond ou de premier plan, créant de la sorte la potentialité d'une certaine réception. Parce qu'au moment où il choisit de mettre au premier plan quelque chose et d'utiliser toutes les ressources techniques dans ce sens, ce sera dans l'espérance que son récepteur regarde en tout premier lieu ce qui se trouve au centre de sa création et seulement, par après, ce qui se trouve au plan secondaire. Entre le processus créateur auquel se dédie l'artiste et celui de la co-création du travail clinique groupale, il existe des similitudes, mais également des différences considérables. Et le clinicien, et l'artiste se laissent transformés par le processus de création. Dans la perspective freudienne au sujet de la création, l'artiste utilise le processus de création pour résoudre le conflit interne qui pousse d'autres personnes vers l'univers névrotique. L'œuvre artistique tient lieu de symptôme et donne forme à des forces pulsionnelles<sup>348</sup>. À la différence de l'artiste réaliste, qui se propose de donner forme à l'image de quelqu'un, d'une façon qui soit aussi fidèle que possible au modèle, mais arrive à exercer de la sorte, par la sublimation, une transformation de l'objet interne, le clinicien groupal se trouve dans une posture plutôt passive-réceptive, le groupe devient le co-créateur qui décide inconsciemment ce qui va subsister du fond et ce qui va passer au premier plan. Le clinicien emprunte alors une partie de soi au groupe, et celle-ci devient le médium malléable groupale, permettant la transformation du groupe et ainsi des représentations individuelles. Parfois le groupe s'arrête sur un moment, comme si s'y trouvait quelque chose d'une signification vitale pour tous. À d'autres moments il passe avec un regard absent sur un certain contenu, ne permettant pas de se laisser atteindre de ce qui se dévoile face à lui. Cependant, dans le cas de Melania, le groupe dévoile sa capacité à contenir. On peut faire l'hypothèse qu'un premier sentiment d'unité

---

<sup>348</sup> Freud S., *L'intérêt de la psychanalyse* in : *Résultats, idées, problèmes*, Paris : Puf, 1984, p. 210

groupal est déjà présent et n'a besoin que d'un clinicien-adulte dans lequel le groupe puisse avoir confiance pour qu'il puisse exercer à son tour sa qualité de corps qui soutient (tout comme le corps de la mère soutient le corps de l'enfant dans les premiers mois après la naissance). Les deuxième et troisième séances sont dédiées au dessin du chemin de la vie, avec quelques activités en ajout. Ce dessin suit le dessin en l'air, donc, le médium malléable « air », comme première forme de support pour le dessin est remplacé par un médium malléable partiel – « le papier à dessiner ». Si l'air était indestructible, mais manquant de constance, le papier à dessiner est certes destructible, mais assure une plus grande constance. L'ordre de déploiement des deux types d'activités, choisies spontanément, dévoile que le groupe a besoin de passer de l'informe à la forme, au figurable. De fait, le groupe tend à s'organiser d'une façon que je ne fais que faciliter, surtout que je mets une partie de moi à disposition qui peut être modelée et qui, en même temps, puisse survivre à ce modelage. Mais reprenons la problématique qui commence à donner forme à l'espace psychique de Melania au cours de la première séance, avant la réalisation du dessin du chemin de la vie.

### **III.1. Melania et la lune enterrée. Au-delà du silence mortifère, il y a un chant de berceau...**

Melania a 13 ans, elle est svelte, grande, aux cheveux châains et avec des yeux bleus. La mère de Melania est un des parents qui ont manifesté le désir de voir le groupe clinique se réaliser, en exprimant de manière ouverte l'espérance de trouver une solution au problème de timidité de sa fille. Les premières notes de Melania surviennent avant même que le groupe éveille en moi une forme de surprise. Dans une organisation scolaire, comme pour beaucoup de ses collègues, elle glisse sur la feuille : « famille unie » et « moi j'ai eu soin des trous dans les parois de mon cœur à trois ans ». Celui qui l'a découvert c'est le docteur de famille qui nous a envoyés à Timișoara où je me suis opéré à *cœur* ouvert ». La phrase est soulignée comme pour attirer mon attention. Ce qui frappe c'est l'acte manqué « accord ouvert » au lieu de « à cœur ouvert » et l'utilisation de la forme verbale à la première personne « je me suis opéré au lieu de la troisième « il(s)/elle(s) m'a (ont) opéré ». C'est comme si tout avait été fait avec son consentement et en réponse à sa propre volonté. On l'aura compris Melania a subi une opération à cœur ouvert à l'âge de trois ans, au moment où sa mère était enceinte de sa sœur de sept mois.

Elle dormait dans son lit avec sa grand-mère paternelle, son grand-père dormait dans la même chambre, dans un lit déparé. Elle était très proche de cette grand-mère, qui la coiffait, lui lavait les cheveux, lavait ses vêtements, la balançait, gestes qu'elle n'acceptait pas venant de sa mère. Une nuit, quand sa sœur avait huit mois et dormait dans une autre chambre avec ses parents, la grand-mère de Melania est tombée du lit et morte sur place suite à un infarctus. Le grand-père a bien tenté de la ressusciter, a appelé à la rescousse la mère de Melania qui a crié elle-aussi. Melania a assisté à la scène et toute son attention a porté sur les tentatives de ressusciter sa grand-mère. Ultérieures, elle et sa sœur ont été emmenées chez leur grand-mère maternelle. Il a été dit à Melania que sa grand-mère allait être absente pour une période, qu'elle reviendrait à un moment donné. Après le décès de sa grand-mère, Melania commence à découvrir sa sœur. Jusqu'alors elle n'avait pas pris conscience de son existence. La maman de Melania a elle aussi été élevée par ses grands-parents en ligne paternelle, et à l'âge de 19 ans a perdu un frère qui est mort dans un accident de voiture. Plus précisément, l'accident est survenu quand il venait la voir pour qu'elle lui montre les résultats de son admission au séminaire théologique de Timișoara. La mère de Melania me demande si je peux la rencontrer après une séance, demande que j'accepte. Ce qui paraît dans le sens commun relever de la timidité s'avère un symptôme qui cache le traumatisme de la perte. Melania m'utilise et utilise le groupe pour transformer/retrouver le bon objet perdu. Sa posture mimo-gesto-corporelle parle de la perte survenue et de la souffrance à l'âge de trois ans qui la tient à distance de sa maman et de son groupe. Retirée, non-communicative, Melania se transforme sous mes yeux, ceux du groupe et de sa famille après qu'elle commence à exprimer ses affects liés à la perte et à leur donner une forme narrative. La timidité se dissipe, progressivement, et cette jeune fille réclame sa place dans le groupe et dans sa famille. Elle demande à rester seule dans sa chambre, elle s'ouvre à ses collègues du groupe, elle se lie d'amitié avec Larisa. Lors de la dernière année de travail groupal elle décide de se préparer pour un lycée au profil sciences naturelles pour pouvoir devenir pharmacienne. Elle devient amie avec Grațiela qui trouve en elle un soutien authentique facilité par la capacité de Melania à écouter les « drames » de Grațiela liés à l'amour, sans jugement précipité, comme le font d'autres collègues. Finalement elle réussit à réaliser son rêve d'entrer au lycée auquel elle voulait accéder dans la spécialité qu'elle recherchait.

Quand elle dessine dans l'air, au cours de la première séance groupale, Melania parle avec moi et le groupe davantage par la posture de son corps, courbé, que par les mots. Les regards qui évitent, qui voudraient connaître furtivement l'expression de mon visage, des gestes interrompus au milieu ont éveillé en moi une première impression/indice et peut-être une trace de ce qui n'était pas encore psychisé. Témoinant qu'elle est timide et renfermée, elle paraissait

en réalité se cacher derrière ces mots, des mots « protection », barrière, pour qu'une autre chose ne soit pas découverte. Les regards groupaux planent au-dessus moi, puis passe par elle et semblent lui envelopper le corps. Des gestes saccadés tentent de donner contour à la lune, silhouette se retrouvera dans le dessin du chemin de la vie. À la fin de la deuxième séance groupale, je sélectionne au hasard dans le tas de dessins celui de Melania. C'est la feuille avec l'image-réponse à la proposition que j'ai adressée aux membres groupaux de dessiner individuellement le chemin de la vie, comme ils l'imaginent. La fin de ce chemin est leur âge actuel. Aucune autre précision supplémentaire n'est faite justement pour leur donner l'occasion de remplir la feuille blanche comme ils l'entendent. C'est la raison pour laquelle chacun manifeste sa liberté de remplir le vide de la page (la page elle-même et utilisée sur un plan type portrait ou paysage en fonction de la préférence du membre) avec un dessin réalisé à l'aide de crayon gris ou coloré, avec de feutres ou de la peinture. Certains membres ajoutent des mots ou des chiffres, pendant que d'autres s'expriment en dessinant seulement le contour de l'objet, de l'animal, de l'homme. Certains dessinent rapidement, presque d'une traite, avec des gestes de la main révélant l'empressement, d'autres vont suspendre le moment, regardant longuement la feuille, observant du coin de l'œil ce que font leurs collègues. Concernant la posture, certains sont assis sur une chaise en forme en forme de demi-cercle, le dos orienté vers le centre et la face vers des bancs positionnés contre le mur. De la sorte ils ont la possibilité de se retrouver seuls avec la feuille à l'intérieur du groupe. Ceci si les autres collègues ne prennent pas d'assaut l'espace individuel de leur collègue, dans une forme de répétition d'une intrusion familière. Pendant qu'ils dessinent, mon regard accompagne à distance les gestes lents ou rapides, délicats ou nerveux. Dans l'optique du transfert, je suis une sorte de maman et chacun d'entre eux se dévoile autant qu'il peut être seul en ma présence, reproduisant ce qu'il a vécu au sein de la famille<sup>349</sup>. Finalement, quand vient ce moment décisif de la présentation, certains sollicitent quelques minutes supplémentaires, pendant que d'autres lancent des regards que j'associe au sentiment de supériorité résultant du fait d'avoir montré leur qualité de rapidité et d'application de ce qui leur a été demandé, ce qui dans l'économie de l'institution scolaire a parfaitement sens.

Et voilà que vient le moment de la présentation du dessin de Melania<sup>350</sup>. Les regards des adolescents me paraissent curieux : le silence et la manière avec laquelle les membres du groupe

---

<sup>349</sup> Winnicott D.W (1958), *La capacité d'être seul* in : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot, 2015, p. 325-333

<sup>350</sup> voir l'anexe A.1.1

se courbent face à elle pour recevoir son dessin stimule en moi un intérêt pour la manière par laquelle l'enveloppe groupale (je perçois qu'elle est déjà construite) peut soutenir Melania quand elle tente de mettre en mot des images assez brutes. Elle va permettre au groupe le passage de la première forme de symbolisation vers la symbolisation secondaire-verbale. J'assieds le dessin au milieu, les collègues s'en approchent pour le regarder (se créent alors deux cercles concentriques de membres groupaux), après quoi Melania le prend lâchement dans ses mains, son regard cherche le mien, comme si elle cherchait mon approbation. Je lui souris dans une réaction d'accordage mimétique, son visage s'illumine et elle paraît reprendre courage. J'associe l'ombre furtive qui semble lui assombrir le visage pour quelques moments avec un test de bonne volonté de mes capacités à tolérer la liberté de s'exprimer, comme pour s'assurer qu'elle n'aurait pas à faire face à un rejet. Son regard semble chercher à savoir si elle est suffisamment en sécurité pour se manifester comme elle l'entend avec des contraintes réduites *a minima*.

Une première sensation, au moment auquel je regarde le dessin, ressort des éléments de coloration vaguement concurrents. Mon regard penche à droite à gauche, comme dans une tentative de réunir les objets « vivants » colorés, les fragments qui semblent sauter de la feuille. Grosso modo, d'innombrables détails, suivis de chiffres qui font référence à l'âge. Je suis consciente des regards du groupe sur moi, suspendus dans l'attente. D'une certaine façon j'ai le privilège d'y avoir posé le regard avant eux. Et le groupe semble chercher un soutien à son tour dans mon regard. Se crée une espèce de compréhension par le regard. Je reçois le regard du groupe et perçois l'anxiété et la tension qui l'accompagne. J'assois le dessin au centre du groupe. Je me surprends pour un bref instant à tenter d'associer et de trouver un sens aux objets sur les feuilles, de les unir dans une histoire, comme réaction à une forme de confusion difficile à tolérer. Je cherche à prendre les chiffres dans l'ordre, comptant les années. Il me semble entrevoir la silhouette fantasmatique de l'angoisse fragmentée, prenant plus particulièrement forme dans ce dialogue des regards. Au-delà de cette première impression d'éléments colorés, qui semble crier de la feuille pour être vue, se superpose une deuxième, parce que j'observe que la série crée une vallée. Les années sont descendantes, les âges tombent vers le coin droit en bas. Et c'est seulement au troisième moment d'observation que je perçois les lignes grises, faiblement marquées et qui forment le canevas d'un chemin, d'une pente descendante. La feuille de dessin est placée dans le style paysage et contient d'autres symboles colorés et accompagnés par des chiffres qui indiquent les âges.

Melania prend le dessin d'un geste assez maladroit, ce qui indique peut-être que c'est un geste qu'elle ne veut pas faire. Suit un moment de silence. Elle me regarde, puis baisse les yeux.

Je lui souris. Après ces quelques instants de silence, en pointant sur le papillon à deux cœurs et deux étoiles sur ses ailes se trouvant dans le coin du haut à gauche, et qui représente le premier symbole sur la feuille de dessin, Melania affirme : « j'ai été un enfant désiré et l'accouchement s'est bien passé », « à deux ans j'étais même heureuse », ce sont des faits qu'elle pense représenter au mieux par une fleur rose avec un milieu jaune.

En réponse à ces premiers mots, une sensation d'alerte s'éveille en moi, ce qui me rappelle l'écran-souvenir, car il existe une discordance entre sa posture corporelle et ce qu'elle dit. À la question de savoir si elle pourrait développer son point de vue sur cette sensation de bonheur, elle remarque qu'elle ne peut identifier le fait particulier qui lui confère cet état, cependant elle dit qu'il est très prégnant à l'âge de deux ans. Alors qu'elle affirme ceci, elle sourit, presque timide, en baissant le regard, en pendulant d'un pied sur l'autre, ensuite en élevant le regard furtivement et regardant du coin de l'œil. C'est un geste que j'allais rencontrer chez Melania dans ses moments espiègles. Elle continue : « à trois ans, j'ai fait une opération au cœur, mais je ne rappelle plus rien de cette période. Peut-être la naissance de ma sœur ». Le passage de l'état antérieur au sérieux qui accompagne ces paroles, intensifie en moi une sensation d'alerte. Quelque chose manque.

Le ton utilisé devient légèrement abrupte, elle oriente le regard vers la feuille de dessin, où j'observe le symbole d'une demi-lune dans un cercle gris, que je n'avais quasiment pas observé jusqu'à ce moment, comme s'il avait été caché des autres objets colorés ou, pour le dire plus correctement, l'attention a été tellement stimulée par ce qu'il y avait autour qu'elle n'a pas pu percevoir cette lune du cercle gris.

Son hésitation, son passage d'une manifestation de « joie » à « l'opération au cœur » font naître en moi une interrogation, que je conserve comme si je l'enfermais à mon tour dans une boîte et je le mettais de côté, pour plus tard. « C'est bon, tu peux me parler des autres symboles de ton dessin et me dire à quoi tu les associes ? Peut-être te souviendras-tu plus tard ce qu'il en est de la lune du cercle gris et nous y reviendrons dessus ».

« À l'âge de 5 ans, j'ai pu à nouveau jouer avec mes copains, mais je me fâchais souvent avec ma sœur, car elle prenait mes jouets. Mes parents me disaient qu'il fallait être plus gentille avec elle, car elle est plus jeune que moi ». À cinq ans environ il y avait un soleil caché entre les nuages. « Mais à 6 ans à peine j'ai compris qu'il fallait tout partager avec ma sœur. Mes parents disaient qu'ils nous aimaient toutes les deux de la même façon, mais moi ils me grondent davantage ». C'est comme si ce qu'entendait Melania était l'inverse de ce qu'on lui disait. C'est comme si elle entendait : « maman ne nous aime pas de la même façon, moi elle me gronde plus parce qu'elle m'aime moins ».

La rivalité avec la sœur, dans le contexte groupal paraît mener à une sollicitation inconsciente de lui accorder une attention exclusive. Dans le cadre du transfert je pourrai être la maman qui demande de ne pas garder le dessin pour elle, de le donner au groupe. La mère qui se met en colère parce qu'elle ne renonce pas son désir de posséder ses jouets. La maman qui la punit parce qu'elle veut avoir son espace propre, son identité, parce qu'elle veut être perçue différemment de sa sœur. Au moment où elle parle de sa sœur, on perçoit dans le ton de Melania l'agacement. Il lui est demandé de montrer sa bonne volonté face à un intrus, face à celle qui, de toute façon, lui a volé une part de l'affection maternelle.

Je regarde le symbole de l'âge de 3 ans et je dis, spontanément : « Peut-être qu'à l'âge de trois ans tu avais remarqué que ta sœur recevait plus d'attention que toi. Peut-être, avais-tu senti que tu perdais quelque chose à ce moment-là ? ». Elle éclate en sanglots ou plutôt les larmes sortent d'elle avec une force incontrôlée. Je lui chuchote : « Écoute tes sanglots et laisse les larmes sortir, couler ! ». Elle pleure en continu et ajoute désespérée et contrit : « C'est quand ma grand-mère paternelle est morte. Je l'aimais tellement et c'était une femme pleine de bonté ». Ses collègues écoutent en silence et leur regard me paraît doux et chaleureux.

Ils sont tous debout, en cercle autour d'elle. La scène met en exergue la manière dont le dessin permet à l'impensé, ce qui n'a pu être intégré dans l'expérience, de trouver un triple conteneur : la feuille de papier qui reçoit le dessin, le médium partiellement malléable (la feuille peut céder à une forme brute de manifestation d'agressivité, par exemple, elle peut être détruite par un geste trop appuyé avec un crayon ou par l'effet de l'eau, et ce même si la feuille du bloc de dessin est d'une certaine façon plus résistante, puisque sa porosité et son épaisseur peut absorber plus d'eau), dans le clinicien, en tant que médium malléable, qui se laisse modeler, utilisé par l'adolescent, dans le sens où il lui permet d'avoir un impact sur lui, de stimuler en lui tout ce qu'il peut vivre pour pouvoir être ultérieurement pensé psychiquement, et le groupe qui est le troisième conteneur. Le fragment clinique présent illustre la manière avec laquelle Melania a pu engager, par le biais de la médiation thérapeutique, un travail d'élaboration autour de la perte de l'objet. Cependant, le processus a débuté avec l'exercice du dessin en l'air, médiation thérapeutique dont j'ai évoqué auparavant les contingences avec la naissance, activité pendant laquelle Melania a réalisé son premier dessin, et sa posture corporelle, le corps courbé et des gestes de la main dévoilaient une difficulté d'être avec et dans le groupe. Si le premier dessin est associé à l'invisibilité, l'air étant le médium malléable qui ne conserve pas les traces de ce qui est exprimé par mimique, la gestuelle, le deuxième dessin amène une première forme de visibilité qui peut être conservée, gardée. Je crois qu'en l'absence du premier exercice, le deuxième n'aurait pas cristallisé dans une forme aussi évidente le besoin de constitution interne

d'un bon objet et de l'engagement groupal dans le travail de deuil. La médiation par le dessin du chemin de la vie ajoute des nuances à ce triple conteneur et réflexion : la feuille, le groupe, le clinicien, remettent en discussion les relations entre ce qui à l'intérieur et ce qui est dehors, à l'intérieur et en dehors du corps. Le paysage interne est externalisé, prend une première forme figurable sur la feuille de papier, la deuxième se cristallise sur la toile de la conscience clinique et la troisième sur la toile groupale. Une forme pour laquelle le groupe peut dire : c'est le dessin de Melania, c'est-à-dire le sujet c'est Melania. Melania le reconnaît elle-même dès que je sors son dessin du tas et du fait qu'elle se l'est attribué, elle est venue au centre du groupe pour en parler, pour expliquer, pour rendre son dessin intelligible. Ceci étant, l'intérêt que porte le groupe au dessin de Melania montre qu'il appartient à cet acteur collectif. Dans d'autres circonstances elle n'aurait pas voulu venir, ce qui prend sens quand on pense à l'attitude de la mère qui culpabilise toute tentative de s'approprier l'objet, de marquer son territoire, de se délimiter. D'autant plus qu'il s'agit d'un objet interne, et non de la mère réelle. Un objet interne qui sanctionne et n'encourage pas l'indépendance.

Revenons au moment du témoignage de de la perte de la grand-mère. Ce qui est insupportable par Melania c'est surtout l'expérience subjective des sons au moment de la scène traumatique. Le craquement, la chute du lit de sa grand-mère, semble transpercer la peau de l'enfant. Ainsi, au traumatisme visuel s'ajoute le traumatisme sonore, le craquement est vécu comme une annulation, une destruction des limites corporelles, dans le sens : « grand-mère meurt, Melania meurt ». C'est un son qui l'arrache au sommeil tranquille. Le son l'envahit, l'accable, la jetant dans une terreur sans bornes, dans l'explosion intérieure de tout repère de sécurité. De plus suivent les sons qui désintègrent : les cris désespérés de la maman, un deuxième échec d'endiguement. Melania ne pourra donc pas se protéger du son-traumatisme qui l'envahit progressivement : d'abord le craquement de la chute de la grand-mère, ensuite les cris de la mère. Par ailleurs, le laps de temps très court entre les deux types de bruit est un avant-goût de la relation mère-fille. La fonction alpha de la mère est absente, elle ne peut devenir un contenant de la terreur éprouvée par Melania. « Les premiers cris expulsifs marquent une rupture de la continuité mère et bébé ; ils réactivent l'expérience violente de la séparation vécue à la naissance<sup>351</sup> ». En d'autres termes, la scène de la chute de la grand-mère est très probablement réactualisée.

---

<sup>351</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 34

Le groupe, le clinicien et la feuille de dessin prennent cette fonction alpha de la mère et facilitent la mise en place d'un consensus inexistant au moment du traumatisme, ce qui se reflète dans les pleurs que Melania s'autorise. Elle se sent en sécurité pour plaindre la perte.

D'une manière presque insaisissable Melania commence à se balancer. Elle pleure et se balance. Ce balancement porte la valeur d'un mouvement interrompu au moment du traumatisme. Parce que les parents bercent les enfants pour les tranquilliser.

Le balancement d'ici et maintenant de Melania ne fait que souligner la vulnérabilité de la petite fille et représente un premier pas vers la création d'une enveloppe psychique sonore et visuelle, à savoir un premier pas vers la conquête du chaos sonore internalisé. Car le bruit d'alors, agressif et envahissant, a détruit toute possibilité de réfléchir.

Cette prise en charge groupale constitue en réalité un support ludique essentiel qui rend possible la remémoration, l'acceptation et l'intégration tant du visible que de l'audible traumatique. Le calme et le balancement prennent la valeur d'un amortisseur. C'est comme si le groupe reprenait, comme en écho, les mouvements mimo-gesto-posturaux de Melania, tout comme dans les premières formes de communication mère-bébé. Par le biais de cette échoïstation gestuelle, très ressemblante avec le bercement de la petite enfance, le groupe et le clinicien reflètent, comme une mère, par effet de miroir, dans une forme de mimétisme ou un avant-jeu, le mouvement de Melania.

Melania peut maintenant se relaxer et une première forme de tranquillité et de confiance émerge en continuité de ce mouvement autrefois interrompu. Même si cette forme de réflexion n'est pas identique au modèle initial, il reflète pour le bébé son propre vécu. Melania est une soliste sur une espèce de scène où les autres membres groupaux jouent le rôle d'accompagnateurs. Ses gestes reçoivent un accueil affectueux par la réflexion dans le groupe dans une forme exacerbée. L'exacerbation groupale de ses gestes et de ses ressentis permet de sortir de la négation de ses émotions et de se les réapproprier. Elle paraît ne pas avoir conscience de l'impact traumatique des événements et de la façon dont l'événement a été vécu par l'enfant qui a été. Par le système de neurones-miroirs, la groupalité-mère reçoit la nature de ses ressentis et leur intensité, et favorise ainsi la prise de conscience. Le groupe et le clinicien ne minimalisent pas le drame, ni sa gravité. Melania devient de fait le porte-symptôme groupal de la mélancolie pubertaire, de l'absence d'élaboration des deuils au niveau d'une microculture. Melania initie et rend possible le travail groupal sur la perte.

Le contact avec les éléments archaïques du développement de Melania permet le début de l'exploration de l'histoire individuelle et familiale de chaque membre groupal.

Il existe également une identité groupale sonore, mais le consensus suppose à présent l'absence des sons, une absence qui matérialise un silence et une relaxation qui sont à peine découverte, d'abord par l'effet de miroir groupal, ensuite par la création de l'espace intérieur de calme. Les adolescents positionnés en cercle construisent une sorte de balançoire symbolique soutenant son dos, et inspirant le calme comme un antidote aux cris de la mère. C'est comme si mon attention et celle du groupe le tenaient dans ses bras. Je rejoins le cercle.

Elle pleure de plus en plus doucement et se balance. Je constate comme une propagation d'une onde de mouvement dans le bercement. Les collègues du grand cercle commencent à se balancer eux-aussi, doucement, discrètement. C'est une belle image, délicate, comme une brise de printemps. Nous nous balançons tous, tout doucement. Je sens quelque chose qui se libère, une espèce de brouillard obscure qui se lève, éclaircissant mon regard. Je sens une douce quiétude et je suis surprise par la poésie du moment, ce qui me permet de percevoir les ressentis internes de la fille.

Le silence, c'est-à-dire l'absence de bruit, rend possible la création de l'enveloppe psychique protectrice qui permet le début de l'élaboration de l'expérience de la perte. Les gestes continuent encore pendant un moment que je suis incapable de quantifier, ensuite ils s'éteignent doucement. Melania s'arrête d'abord de pleurer, on dirait que ses yeux bleus ressemblent à une eau limpide et claire. Ses yeux scintillent. Son balancement s'arrête lui-aussi. Une forme timide de sourire effleure les lèvres de Melania et ses yeux ont une lueur vive où mon regard semble rencontrer pour la première fois, dans le sien, quelque chose de vivant.

Je souris et il apparaît ainsi une toute première forme d'échange émotionnel. Je regarde autour... Une expression semblable se lit sur les autres visages aussi. C'est un moment émotionnel partagé par le groupe.

L'écho groupal rend possible la transitionnalité à travers ce subtil contact des regards contenant, assurant une continuité temporelle et physique de l'espace groupal. Je demande les deux collègues, Dorina et Alina, d'accompagner Melania chez elle.

Mon intervention au final, qui n'évite pas l'observation des ressentis, si bien contenue par l'enveloppe groupale donne un sens affectif aux gestes, aux mimiques et ressentis archaïques encapsulés jusqu'à présent. C'est une espèce de projection identificatoire et identifiante qui, parce qu'elle est offerte à Melania, favorise un premier pas vers la mise en ordre d'une histoire-expérience. C'est une forme de reconnaissance qui donne sens et amène de la cohérence entre les gestes et les mimiques, comme expression de certaines émotions jusqu'alors inconscientes, enterrées, la réponse dans le miroir ayant des valences structurelles. Melania n'a pas su ce qui est arrivé à sa grand-mère maternelle. Immédiatement après l'incident, avec sa sœur elle a été

emmenée chez ses grands-parents maternels. Je m'approprie ici les observations de Nicole Catheline et Marcelli sur l'émergence du vrai *self* : « ce sont là les probables bases de ce que Winnicott appelait le « vrai-self » et qu'on pourrait traduire par la capacité à développer une pensée cognitive-émotionnelle cohérente (au plan cognitif) et congruente (au plan affectif)<sup>352</sup> ». Ici il n'est pas question d'identification projective au sens kleinien, parce que ceci présuppose l'existence d'une forme de conflictualité, alors que la scène est plutôt l'expression d'une identification normale dont parle Bion dans *Aux sources de l'expérience*<sup>353</sup>. La capacité d'être avec Melania pendant la reconstitution et le déroulement d'une telle scène, la confusion, la confiance dans le fait que ses ressources internes lui permettent de contextualiser l'expérience et de l'exprimer verbalement à son rythme, sort le processus de l'incidence avec l'interrogation anxieuse-persécutive de sa mère, qui tolère difficilement les moments de silence prolongé de Melania. Le dessin du chemin de la vie comme type de médiation artistique contribue à la création d'un espace dans lequel les obstacles de la route, au sens négatif de traumatismes, sont figurés, mis dans une première forme. On initie ainsi un mouvement groupal hallucinatoire proche du rêve, qui contribue à l'intégration du négatif.

De plus, l'échoïsation groupale permet à cette première figuration d'être contenu par l'enveloppe groupale, comme gribouillis qui après avoir été reçu, observé et pris dans l'espace du clinicien et du groupe, reçoit pour réponse un autre gribouillis, processus précurseur de la représentation et qui la rend possible.

D'autre part, le groupe et la médiation permettent la création d'un espace transitionnel qui suppose en même temps un centrage et un décentrage, à partir d'une sorte d'axe se trouvant au milieu, entre le soi et l'autre. « Le figuratif — entre la représentation, le symbole et le figuré — présente une signification détournée du sens propre, ou représentation allégorique. [...] La figurabilité rend compte de processus primordiaux de la vie psychique, de par l'inséparabilité du négatif et du trauma, avec la possibilité du surgissement de sa compréhension ou de son intelligibilité<sup>354</sup> ».

C'est ainsi que Melania met en mots non seulement l'expérience de jadis, mais également les affects qui l'ont accompagnée. Le groupe reçoit, tout comme le clinicien, ce qui était impensable de la capacité à contenir de ce dernier, dans un mouvement hallucinatoire, proche de ce qui se passe dans le rêve, déterminant l'accès à la représentation et le déplacement de

---

<sup>352</sup> Catheline N., Marcelli D., (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Érès, 2014, p. 74

<sup>353</sup> Bion W.R., (1962), *Aux sources de l'expérience*, Paris : PUF, 2016

<sup>354</sup> Guettier Blandine, *Psychodrame de groupe : figurabilité et transitionnalité* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 210

cette capacité à contenir sur un plan intérieur par Melania — qui pourra accéder ainsi non seulement au sens, mais également au lien, elle pourra psychiser l'expérience. « C'est là un travail de figurabilité entre des traces amnésiques ou une mémoire sans souvenir. Le rêve émerge comme mémoire. La mémoire sans souvenir entraîne vers l'actuel et non un présent dont la continuité n'est pas représentable (entre le passé et l'avenir)<sup>355</sup> ». D'ailleurs, Blandine Guettier considère que la figurabilité et le négatif peuvent difficilement être abordés avec succès dans un contexte d'analyse individuelle, parce qu'il existe une part de non-souvenir, de non-représentation qui est stockée corporellement. « La cure analytique aborde l'affect et l'hallucinatoire dans la régression et dans l'après-coup. [...] La figurabilité est une protection contre le négatif et la destructivité interne. [...] La compréhension vient de la capacité de régrédience de l'analyste, dans une rémanence du fond de l'hallucinatoire dans la relation transférentielle. Il s'agit de reprendre l'élaboration de la mère pour atteindre ce qui est irreprésentable<sup>356</sup> ».

Les interventions cliniques groupales par le biais des médiations comportent également l'affect et l'hallucination/la capacité de rêverie dans le dispositif. Cet impensable s'associe à la fois avec l'intensité du traumatisme et l'incapacité de la mère d'élaborer le vécu de l'enfant, il s'associe donc avec d'anciennes déficiences de consensus et de capacité de rêverie maternelle, qui ressortiront plus tard à la surface dans les détails. On peut évoquer le refus de Melania lorsqu'elle était petite d'être peigné par sa mère (seul sa grand-mère paternelle avait ce droit) ou encore, autre geste surprenant, l'habitude de sortir les vêtements lavés (à la main) par sa mère et de les apporter à sa grand-mère pour qu'elle les lave de nouveau. Ajoutons que si elle ne pouvait dormir seule, sa grand-mère était l'unique personne qui pouvait rester à côté d'elle.

Je reste impressionnée par la puissance de ces premières formes de travail psychique groupal, qui remplissent ma conscience avec des fragments de pensée, de gestes, comme si j'étais dans un procès de co-création d'un tableau vivant, en mouvement et qui n'a pas encore acquis sa silhouette définitive. Tantôt ils se laissent entrevoir, tantôt ils se cachent. Melania va-t-elle pouvoir explorer ses propres états et incorporer et introjecter une maman qui la calme ? Le groupe a repris avec exagération le mouvement délicat de Melania et en même temps n'a pas avalé l'espace qui le sépare d'elle. On peut faire l'hypothèse que ceci peut être perçu comme le début de l'instauration d'une bonne distance entre la mère et l'enfant. « Dans un

---

<sup>355</sup> Guettier Blandine, *Psychodrame de groupe : figurabilité et transitionnalité* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 210

<sup>356</sup> *Ibid.*, p. 210, 211

développement suffisamment bon, on peut dire que l'écho s'inscrit dans un mouvement de structuration de soi : c'est une modulation des processus d'identification<sup>357</sup> ».

« Je n'ai pas une très grande maison, mais elle remplit toutes les conditions requises : une cuisine, deux chambres et un salon. Moi je dors avec ma sœur et les parents séparément ». J'apprendrais plus tard de sa mère que Melania partage son lit avec sa sœur, sur laquelle, toujours dans ses notes familiales, Melania mentionnait : « moi et ma sœur nous nous chamaillons parfois, mais nos parents s'entendent bien avec leurs frères ». Des frères ? Mais pour quelles raisons la qualité de relation des parents avec leurs frères est si importante pour Melania ? La médiation artistique par le biais du chemin de vie donne à Melania l'occasion d'atteindre un état de confusion maximale et de chaos intérieur, engendrés par le traumatisme de la mort de la grand-mère ainsi que par la réaction des membres de sa famille à ce triste événement. L'écoute groupale réactive les pensées impensables et le vécu invivable de la petite fille, alors que le sentiment de solitude partagé par Melania acquiert toute une autre signification. La groupalité, la médiation artistique, le regard et l'état d'esprit clinicien créent le support dont Melania a besoin pour s'approprier le chaos que la perte de la grand-mère a généré.

Les trois agissent de manière synergétique, créent un « effet d'ensemble<sup>358</sup> », d'endiguement, de consensualisation, d'harmonisation qui montre, une fois de plus, le pouvoir de l'intervention groupale. L'espace du décalage entre l'inconscient et le conscient est regagné par les associations mimo-gesto-posturales et verbales groupales. Aussi, le groupe d'adolescent reprend-il à un niveau symbolique et compensateur le rôle de fermer ce qui pour l'enfant n'a pas été mené à son terme, à savoir : le détachement par la participation aux rituels funéraires, ne serait-ce qu'en tant que spectateur. La lune, le symbole pour la grand-mère, reste enfoui à l'intérieur justement par ce qu'elle n'a pas assisté à son enterrement. Ajoutons que Melania ne peut pas laisser l'objet bon, idéal, c'est-à-dire la grand-mère, mourir. Et ce, du fait du déficit de contenance maternelle plus ancien. Dans un mouvement d'identification à cet objet qui a disparu, elle se fait disparaître elle-même par sa voix faible, sa posture, son silence, grosso modo le masque de la timidité.

Melania n'a pas accès aux rites funéraires et aux commémorations spécifiques à la religion chrétienne orthodoxe, parce que, selon les dires de sa mère, celle-ci a voulu protéger

---

<sup>357</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet* in : *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 37

<sup>358</sup> Lecourt Edith, *Le son et la musique : intrusion ou médiation* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 129

sa fille de la douleur de la perte (maman supraprotectrice). Plus précisément, leur inquiétude est liée à l'opération qu'elle a subie au cœur, pensant que la petite fille n'arriverait pas à faire face à cet événement, physiquement. Immédiatement après l'accident, quand elle est arrivée dans la chambre, la mère de Melania a trouvé son beau-père courbé sur son épouse (il dormait sur un canapé dans la même chambre). Melania regardait la scène dans un état d'engourdissement. La mère de Melania a crié encore plus fort (le regard anxieux de la mère redouble la violence du moment), ils ont retiré Melania de la pièce et le lendemain ils l'ont déposée chez les grands-parents maternels. Par conséquent il s'en est suivi un long processus de contournement de la mort, avec l'intention de préserver sa fille. C'est ainsi que Melania n'a pas pu accéder à un deuil aux valences saines. On lui a ainsi renié l'expression de la douleur. Dans cette maison personne ne parle ou ne pleure la grand-mère.

Manque également la participation au rite de commémoration, rite qui par ses valences symboliques permet une intégration du défunt. « À travers le déjeuner funéraire » remarque Matei Georgescu, « la mort est invalidée alors que l'identité du groupe en est revitalisée, renforcée<sup>359</sup> ».

C'est comme si Melania se tenait en dehors du groupe communautaire, la mort de la grand-mère avec tous les rituels d'accompagnements deviennent un secret de famille alors qu'ils ont d'ordinaire un caractère public. Pour elle, la mort n'est pas invalidée, la défunte n'est pas morte, elle a juste disparu de la maison. Melania associe inconsciemment l'absence de la grand-mère avec sa faute de l'avoir fâché parce qu'elle n'était pas sage. Elle se rend responsable de la situation.

La participation « à l'enterrement et aux rites de commémoration » permet le passage d'un contexte passé de la vie au futur, dans lequel la disparition d'une personne significative est l'élément essentiel, le passage de l'extérieur vers l'intérieur de cette personne dans le but de faciliter le travail de deuil-séparation. La problématique du sentiment du deuil représente également l'histoire d'un glissement au niveau psychique, entre le pôle du repli de type narcissique — déterminé par l'épreuve de la réalité (l'absence réelle de la personne aimée) ; la fonction de mise à l'épreuve du Moi — et le retour au niveau de l'objet par l'intermédiaire du rituel funéraire<sup>360</sup> ».

D'autre part « la ritualisation représente une socialisation et une thérapie efficace de l'angoisse ». C'est pour cela que la présence du groupe ainsi que la mienne en tant que facilitateur rend possible les pleurs pour la mort de la grand-mère, maintenant, des années plus

---

<sup>359</sup> Georgescu Matei, *Ipostaze ale morții într-un timp al dorinței*, București: Ed. Paideia, 2003, p. 26

<sup>360</sup> *Idem*

tard. Les pleurs qui accompagnent la perte ne peuvent être libérés que par une remise en scène de la situation initiale.

Le secret est dévoilé, la mort revécue dans un contexte de social, le groupe de collègues étant essentiellement une micro unité pouvant contenir l'angoisse de Melania comme sa mère et sa famille n'en ont pas été capables autrefois. « Le rite funéraire est en premier lieu un rite de vie et un conteneur de l'angoisse provoquée par la séparation<sup>361</sup> ».

La présence du groupe d'adolescents assure ainsi à Melania d'initier le processus de retrait d'investissement affectif dans la défunte. Ceci devient possible par la création d'un espace presque théâtral, scénique, favorisant la répétition de l'activité de groupe ainsi que la disposition dans un cercle. De plus, il existe un mouvement compensatoire (le balancement) aussi ayant une fonction de revitalisation collective, à travers les mouvements joints des collègues. Tous ces éléments permettent à Melania d'extérioriser sa souffrance, de la faire ressortir de son être le plus profond, de la mettre en voix et plus tard en paroles.

Le court moment de doute et de culpabilité me donne l'intuition quant à ce que l'enfant Melania a senti quand sa grand-mère n'a plus apparu, devenant la grande absence.

Après la deuxième séance, Melania s'absente. Comme réaction contre-transférentielle, je ressens comme un léger tressaillement et je sursaute, ce qui est observé par le groupe. Ceci m'aide à mieux comprendre l'anxiété de la mère de Melania et apporte une nouvelle perspective au processus. Melania est enrhumée. D'une part c'est comme si le groupe voulait laisser sa mère tranquille et lui offre une information qui pourrait la tranquilliser ; d'autre part, le même groupe offre son empathie à Melania, dans le sens où son absence est perçue comme justifiée et non pas alarmante. Le groupe, le clinicien, Melania et l'espace clinique sont disculpés d'un éventuel procès symbolique.

Je pense que le moment régressif des séances antérieures, corrélé aux émotions de la perte, a permis que les affectes et les images refoulées remonte jusqu'à la sphère de la conscience, et l'impuissance associée à la perte a ramené d'une certaine façon sur le devant de la scène le besoin d'être soignée par sa grand-mère, substitut de l'objet bon, la bonne maman. L'hypothèse semble corroborée par les propos de sa mère qui me téléphone après la séance pour me dire que Melania est arrivée après la séance antérieure, a beaucoup pleuré, et elle en tant que mère a senti cette fois-ci, à la différence d'autres (nous avons également eu une discussion dans ce sens), il fallait la laisser pleurer sans intervenir et sans lui poser aucune question jusqu'au moment où Melania sentira qu'elle veut dire quelque chose.

---

<sup>361</sup> Georgescu Matei, *Ipostaze ale morții într-un timp al dorinței*, București: Ed. Paideia, 2003, p. 26, 27

En d'autres termes, être une mère suffisamment bonne, qui offre soin et attention, sans prétendre à rien en retour, sans demander d'explications ou essayer de changer l'état d'esprit de sa fille, seulement parce que, en tant que mère, elle a besoin de se sentir rassurée. Ceci lui aurait donné de l'assurance. Les silences antérieurs de Melania, perçus comme hostiles par la mère, contenaient pour cette dernière le danger de la séparation, une séparation qui aurait réveillé des affects plus anciens, non-élaborés, liés à d'autres décès au sein de la famille (la perte du frère dans un accident de voiture, au moment même quand elle voulait partager avec lui sa joie d'avoir été admise à l'université ; sa propre mère qui était également morte d'un infarctus ou le fait qu'elle, en tant que mère, avait été également élevée par ses grands-parents).

La mère me demande à me voir et je lui suggère de venir vers la fin de la séance suivante, séance à laquelle Melania était présente. Je l'écoute avec attention : « Melania était très proche de ma belle-mère. Elles partageaient le même lit. En ce qui me concerne, je n'avais même pas le droit de la peigner. Même pas de l'approcher ! Par exemple, à l'époque nous n'avions pas de machine à laver, nous lavions le linge dans la baignoire. Après lui avoir lavé ses vêtements, Melania les ressortait et me disait qu'elle allait les confier à mamie pour qu'elle les lui lave. Et nous avons entendu une nuit un grand bruit, à 3 heures du matin, ma belle-mère a voulu se lever du lit et elle est tombée le visage vers le bas.

Elle a fait un infarctus et est tombée du lit. Melania était à proximité d'elle. Mon beau-père m'a appelée de l'autre maison. Lui il dormait dans la même chambre avec elles, dans l'autre maison, sur un canapé. Melania était au lit en train de regarder sa grand-mère. Elle se tenait à genoux. Moi j'ai crié, je l'ai secoué. Je crois qu'elle était très effrayée, car elle n'a pas dit mot pendant plusieurs jours. Et nous, nous n'en avons jamais parlé. Nous avons fait le nécessaire pour les obsèques et les rites de commémoration, mais nous n'avons jamais parlé de la défunte, car mon mari était lui-aussi très touché et nous avons senti que c'était mieux ainsi. Maintenant je ne sais pas si c'était la meilleure chose à faire. Ça a été difficile, très difficile ».

Elle me demande comment se conduire désormais avec Melania. Je la félicite pour avoir permis à sa fille de pleurer sans lui demander des explications. D'après ce qu'elle m'avait dit auparavant, ceci était le contraire de son comportement habituel de gestion de crise. Lorsque je l'ai connue, la mère de Melania m'a paru exigeante et sévère, avec une tonalité de voix aiguë et quelque peu enjouée, ce qui m'a sûrement influencé. Dans son regard bleu, perçant, il m'a semblé retrouver, pour un bref instant, le bleu des yeux de Melania, mais d'une autre manière, comme un chuchotement qui se cache du son profond. Elle parlait beaucoup et vite, et parfois face à cette avalanche de mots j'avais envie de me taire.

D'ailleurs, lors de la représentation symbolique de la famille, au début de la quatrième séance avant l'interprétation des dessins des enfants, Melania a interposé un symbole de la grand-mère entre elle et sa mère. Elle a placé les symboles de membres familiaux en ligne droite, de la manière suivante : elle, sa grand-mère, sa mère, son père.

« Je pense que ça a été un moment traumatique particulièrement fort pour votre fille que de voir sa grand-mère mourante. J'imagine qu'elle a été très effrayée. Je me demande si vous en avez parlé ? ». Elle arrête de parler, un grand silence s'installe.

Je continue : « Et qu'il n'y a pas eu de l'espace et du temps pour pleurer et pour le deuil. Et elle a conservé toutes les larmes de son corps d'enfant. Et le silence est tombé sur tout ça, habillé plus tard dans des comportements qui peuvent être associés facilement à la timidité. Seulement qu'à travers le comportement timide le silence parle de... » Elle ajoute en me devançant « de la mort de grand-mère ». On ne peut qu'être surpris par la manière simple et naturelle dans laquelle de telles interprétations surgissent. C'est comme si elles surgissaient spontanément de la source vers le flux de la conscience de soi. Un deuil qui n'est pas fait garde en soi le souvenir de la mort.

Une fille est comme un miroir où se voit la mère, et la mère est comme un miroir où la fille se voit telle qu'elle sera plus tard si elle n'arrive pas à se séparer de son modèle. Chaque mère peut ou non accepter la manière dont elle est reflétée par le miroir-fille. Ainsi, le fonctionnement mimo-gesto-postural de la mère est porteur d'un message d'acceptation ou de rejet.

Ce miroir maternel propose à l'enfant une image unifiée de soi ou, au contraire, une image en morceaux. (Lacan, stade du miroir). C'est « l'objet d'arrière-plan maternel, double et cependant différent par sa capacité à soutenir » qui assure la cohérence intérieure du bébé<sup>362</sup>.

Dans *Le pauvre Dionis* (Sărmanul Dionis), un des rares textes en prose du poète roumain Mihai Eminescu, celui-ci attribue au protagoniste les mots suivants : « Passé et avenir sont en moi comme la forêt dans un gland, et l'infini aussi, tel le reflet d'un ciel étoilé dans une goutte de rosée<sup>363</sup> ». La mère et le père de Melania, tout comme l'ensemble des aïeux maternels et paternels se reflète dans son regard. C'est un héritage qu'elle a reçu et qu'elle porte en elle et qu'elle transmettra à son éventuelle descendance.

---

<sup>362</sup> Boubli Myriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaboration et transformation des traces de liens à l'objet in : Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques* (sous la direction de Didier Chaulet et Blandine Guettier), Paris : Érès, 2015, p. 37

<sup>363</sup> Eminescu Mihai, *Sărmanul Dionis* in: Mihai Eminescu, *Proze*, București : Agora, 2011, p. 85

La mère de Melania refuse de voir son reflet dans le silence et la timidité de sa fille. Que refuse-t-elle de voir ? Dans quelle mesure sa fille (sup) porte ce refus ? Quelle mission de filiation ou de fidélité a pris forme sous l'effet de ces tendances de non-assurance et de timidité qu'exprime cette fille ?

Dans les séances ultérieures, je redécouvre Melania ou, mieux, je commence à observer ce qui n'existait jusqu'alors qu'à l'état latent. Le masque du faux *self* commence à tomber et laisse voir ce que cette fille est en l'essence. Si dans *Deuil et mélancolie* (1915), Freud remarque que la mélancolie se manifeste par la disparition de l'intérêt vis-à-vis du monde extérieur et de la capacité à aimer, autrement dit : « la perte de la capacité de choisir quelque nouvel objet d'amour que ce soit — ce qui voudrait dire qu'on remplace celui dont on est en deuil<sup>364</sup> ». Dans le cas de Melania, la mélancolie se cache derrière le masque de la timidité. Après ce premier exercice qui consiste à donner forme aux sentiments liés à la perte, l'enfant se bourgeoine, discrètement, lentement, naturellement, elle redresse son dos courbé peu à peu et s'ouvre progressivement à la vie. Tout se passe comme si son dos était brusquement libéré d'un poids invisible, le corps de Melania se redresse, sa voix délicate devient plus sonore. Le regard évite d'abord le contact, puis elle ose des regards directs. Tout comme, pour moi, l'absence de Melania lors de la deuxième séance prend sens, pour Melania l'absence de la grand-mère, dont la signification a été cachée par la mère, a pour la première fois un sens.

Il s'ensuit une période au cours de laquelle Melania non seulement trouve sa place dans le groupe, mais commence à revendiquer son espace personnel : elle demande aux parents de dormir seule, dans sa chambre, ce qui surprend sa mère, qui, confuse, me demande de l'aide. Melania se transforme, commence à la contredire : « Elle me contredit, elle ne m'écoute plus du tout ». En même temps, elle se rapproche de son père. Leur dialogue est à l'abri de manifestations émotionnelles stridentes.

Le passage de la période de la perte de l'objet à la réalité de la séparation est marquée par la demande de Melania de dormir seule, dans sa chambre, requête qui est acceptée naturellement par les membres de la famille, et considérée normale dans le contexte de reconstruction sémantique concernant son comportement antérieur lorsqu'elle était silencieuse, timide. Demander à rester seule dans sa chambre devient l'expression d'une première tentative de réinscription dans le temps de l'objet perdu, partagé le lit avec quelqu'un est une habitude qui appartient à ce temps passé, on laisse le défunt mourir. Plus précisément l'inscription dans le temps de la perte a pour conséquence la destruction de l'objet. Ainsi, la pulsion de mort permet

---

<sup>364</sup> Freud S. (1915), *Deuil et mélancolie*, in *Métapsychologie*, Paris : Gallimard, 2005, p. 145

l'accès à la vie, Melania se délie de sa grand-mère, la désinvestit progressivement et corollairement commence à découvrir le groupe et à se réjouir d'être présente dans le groupe, de participer aux activités collectives. Avant, le partage du lit avec sa sœur était une répétition qui portait en soi l'incapacité à élaborer l'angoisse. En fait, comme le souligne Jacques André : « Dans l'angoisse de séparation, ce n'est pas, malgré les apparences, la séparation qui est angoissante, mais son impossibilité<sup>365</sup> ».

Depuis que Melania a retrouvé sa voix, les inquiétudes de sa mère prennent pour objet des aspects du comportement inverses à ceux qui existaient avant le début des séances. Je lui explique que ce n'est qu'une étape et que je pense que c'est un signe plutôt positif. « Rappelez-vous que ce qui vous dérangeait c'est qu'elle était silencieuse et timide ! ». Elle commence à rire. Sa réaction me laisse penser qu'elle a compris.

D'ailleurs, cette image de la timidité est aussi le fruit d'une ex-assignation réactive. Logiquement, elle pense que la timidité est un trait de caractère négatif qui la définit et qu'il faut s'en débarrasser. Cette interprétation est corroborée par le collage<sup>366</sup> qu'elle réalise un an plus tard. En dépit de ces changements comportementaux radicaux, saisissable par ses collègues et sa famille, elle choisit pour se représenter un petit lapin d'un dessin animé. Mais il s'agit de Pan-Pan, personnage du film *Bambi*. Le lapin est en plein mouvement, avec les narines largement ouvertes et le regard vif. L'animal a une allure joviale.

En ce qui concerne l'idéal du moi<sup>367</sup>, elle témoigne qu'elle aime son aspect extérieur et qu'elle ne voudrait rien changer de son aspect physique. À l'inverse, ce qu'elle ne voudrait pas être, l'image qu'elle choisit est une fille qui tient dans sa main droite un verre d'eau et des pastilles rouges dans la main gauche. Ces pastilles font référence à la maladie. La manière dont Melania recontextualise l'expérience de la perte s'observe dans un dessin dans lequel les adolescents, segmentant la feuille en quatre, vont dessiner dans le premier cadran le passé, dans le deuxième le présent, dans le troisième le futur qu'ils espèrent et dans le quatrième le futur dans sa version cauchemardesque<sup>368</sup>. Dans le cadran du passé, Melania dessine au-dessus un soleil à visage humain, triste, caché derrière des nuages, et en bas un autre soleil souriant, plus grand que l'autre ; le bon objet reconstruit intégrant l'expérience de la perte. Ce qui sera observable dans le cadran du présent, c'est le contour d'un autoportrait anthropomorphe : un papillon qui est loin de donner la sensation de fragilité, paraît plutôt joyeux et fort, ce qu'ont

---

<sup>365</sup> André J., *L'empire du même* in : *Mères et filles, La menace de l'identique*, Paris : PUF, 2003, p.22

<sup>366</sup> voir l'anexe A1.2

<sup>367</sup> la même anexe A1.2, mais les images 2, 3

<sup>368</sup> voir l'anexe A.1.3

remarqué par ailleurs les autres membres du groupe. Melania, même si elle n'est pas consciente du pouvoir que dégage le symbole et a besoin d'un miroir groupal dans ce sens, justifie le choix du papillon pour illustrer les transformations biologiques et psychiques qu'elle ressent. Le futur dans sa variante lumineuse est représenté par un jardin de fleurs. Le futur sombre est représenté par la mort des membres de la famille, et le dessin des deux croix du cadran à un contour faiblement marqué. La représentation de la perte de la famille va se retrouver également dans un autre dessin, vers la fin de la deuxième année, avant les vacances d'été, et les mots qui les accompagneront sont les suivants : « Mon cauchemar le plus horrible est de perdre ma famille dans un accident de voiture à cause des chauffeurs qui ne sont pas attentifs à la route, ceux qui parlent au téléphone quand ils conduisent ou qui boivent [de l'alcool] ». Est-ce là le début d'une angoisse qui insinue une angoisse de la séparation des parents, puisque l'année suivante est fini le cycle du collège pour partir ? Dans ce dessin, Melania se représente elle-même comme un arbre vert, d'où tombent des fruits rouges, comme des gouttes de sang. La voiture de ceux qui pourraient tuer est rouge (au-delà de la connotation phallique), celle de la famille est verte. Les trois croix sont placées dans le coin supérieur gauche du dessin.

Au cours de la troisième année de travail groupal, Melania réalise une feuille de journal<sup>369</sup>, dans la logique de celui qui voudrait rendre public des aspects de sa personne ou écrire à propos de soi dans un style autobiographique. Sur la feuille de journal, Melania a collé deux photographies : la première avec sa grand-mère (les deux sourient), l'autre avec le prêtre qui baptise sa sœur. La feuille de journal pourrait résumer comme le titre d'une confession « moi et ma grand-mère, moi et ma sœur ». Pendant qu'elle lit et nous montre la feuille, Melania paraît calme : « Mes souvenirs avec ma grand-mère sont beaux. Je voudrais lui dédier cet article de tout mon cœur. C'est une personne qui m'a soutenu, qui a répondu à tous mes caprices comme si elle avait senti que nous serions plus très longtemps ensemble ». J'ai la sensation qu'il s'agit d'une lettre de reconnaissance et surtout une lettre d'adieu. Ce qui me surprend, c'est qu'à la différence des postures utilisées auparavant, faible et courbée, comme si elle avait peur de s'exprimer, Melania, qui garde quelque chose de la délicatesse des gestes, a le courage de parler et, surtout, de regarder comme si elle voulait savoir ce que ressentent ses collègues (et/ou moi) ce qu'ils voient dans ses mots. Ses mots ont de couleurs, du volume, émettent des sons, et ne donnent plus l'impression qu'ils sont vides de vie. De même pour les regards, comme si, pour elle, voir et être vu ne comportait aucun risque. C'est comme si elle s'octroyait le droit de se dévoiler comme elle est, dans des instants d'hésitation, mais également d'enhardissement.

---

<sup>369</sup> l'image contient des photos et ne peut être reproduite pour protéger l'identité de la fille

« Un jour tout a changé comme si tout n'avait été qu'un rêve. J'ai espéré qu'elle reviendrait parce que c'est ce qu'on m'avait dit. Le temps est passé et d'autres priorités ont pris le dessus sur mon attente. Maintenant je voudrais lui dire que je l'aime et je crois qu'elle serait fière de moi ». La solennité du moment, la simplicité dévoilée provoquent un silence chaud dans le groupe.

D'une manière aussi naturelle, les références à la mort dans la feuille de journal, comme dans toute comptine ou création d'inspiration populaire roumaine, sont suivies des traits spécifiques au baptême, comme la mort permettait de faire place à la naissance. La grand-mère n'est plus « une morte, jolie, avec des yeux vivants ». Le visage aimant de la grand-mère est laissé et prend la place qui lui revient dans les souvenirs, les beaux souvenirs, qui permettent à Melania de découvrir à quel point sa présence est appréciée par ses collègues, car elle est intelligente, attentive et agréable.

« L'événement le plus heureux de ma vie c'est le baptême de ma petite sœur, ce qui m'a impressionné c'est le respect des traditions et des habitudes. J'étais heureuse. Maintenant j'avais avec qui jouer, et plus tard quelqu'un sur qui compte ». Pendant qu'elle dit « avec qui jouer » son regard se réchauffe et commence à scintiller. « En plus, maman est en enceinte, je vais avoir un petit frère » (Anton, né en février 2014, baptisé à la fin du mois d'avril). Elle se sent plus proche de Larisa et de Mălina dans le groupe et, au cours de la dernière période, elle se rapproche de Dorina. Comme Grațielă elle a un petit-ami. Si bien qu'elles ont un point commun et se font des confidences à propos de leurs compagnons. Grațielă apprécie la capacité qu'a Melania de l'écouter avec attention : « sans me juger ou sans me dire ce qui est bien ou mal ».

Après la séance dédiée aux feuilles de journaux autobiographiques, je revois mes notes concernant la façon dont Melania socialise avec les autres. J'ai à l'esprit un nouvel exercice dont la finalité est de faire prendre conscience aux membres du groupe du moment auquel ils mettent en danger les relations qu'ils entretiennent ou deviennent totalement indisponibles pour un autre. Rodica est alors la partenaire de jeu de Melania. La relation est symbolisée par un marqueur de couleur que chacun tient par le capuchon, en restant en mouvement et en prenant attention à ne pas le laisser s'échapper. Toutes deux font tomber cet objet à deux reprises. Au moment où Melania remet les conclusions au groupe, elle remarque : « J'ai fait tomber le marqueur (la relation) quand moi et Rodica nous n'étions plus attentives l'une à l'autre et on a commencé à regarder les autres pour voir ce qu'ils faisaient. Puis, moi et elle nous avons voulu ramasser le marqueur, alternativement. Oui, en fait, j'ai cru que c'était de ma faute quand il tombait ».

Moi : « Tu peux m'en dire plus sur ce que tu as cru ? »

Melania : « Si quelque chose arrive c'est de ma faute, parce que je ne suis pas attentive aux autres, et à cause de ça, ils se fâchent ».

Moi : « Comme si l'autre ne bougeait pas alors qu'il n'a plus de capuchon à son crayon ».

Melania : « si je réfléchis bien, la responsabilité est pour les deux ». À ce moment précis, l'usage du mot responsabilité m'a surpris (un mot qui paraissait trop chargé moralement pour elle, trop grand pour elle, et beaucoup trop sérieux), mais comme je l'avais utilisé fréquemment et je savais qu'il existait un processus normal d'imitation entre les membres du groupe que je coordonnais, j'observais, souvent au moment où je m'y attendais le moins, qu'ils utilisaient les structures entières de phrases, d'expression ou de mots qu'ils m'avaient entendu prononcer. Plus encore, à un moment donné, je leur ai montré à l'aide d'objets ce qui permet de faire la différence entre le bien et le mal.

La jeune fille hésitante d'alors qui cachait derrière sa timidité sa peur de fâcher sa mère, a grandi. Maintenant, non seulement elle peut être elle-même dans ses relations sociales, soutenir et se laisser au jeu trouble des interactions humaines, mais sa présence est appréciée et recherchée par ses collègues. Une des qualités qu'ils apprécient chez elle est sa capacité à écouter sans juger, même les petites histoires d'amour de ses collègues. Surtout, c'est le fait qu'elle sache tenir un secret qui la rend si particulière et digne de respect aux yeux de ses camarades de classe.

Un des premiers dessins-symboles de Melania qui décrivait la perception de l'âge de treize ans, allait accompagner une grande partie de ses représentations et de ses collègues, encapsulant métaphoriquement une des angoisses les plus profondes qui allait hanter le groupe par son omniprésence dans presque toutes les séances de la troisième année. Si l'exemple le plus concluant de construction d'identité de soi sur l'échafaudage du livre va être dévoilé dans une vignette dédiée à Dorina, on peut toutefois faire référence à la manière dont le livre s'insinue dans les représentations de Melania. Le livre, ouvert, doté d'un contour noir et rose dans les premiers dessins sur papier de Melania (le dessin du chemin de la vie) allait revenir obsesivement dans une grande partie des dessins réalisés au cours des trois ans. Initialement, j'ai pensé qu'il ne pouvait s'agir que d'un symbole inoffensif, et qu'il ne fait que surprendre une des activités spécifiques à l'âge. Pourtant, j'allais observer, assez rapidement, que cette première interprétation était une forme de défense contre une vague de souvenirs et d'affects liés à ma propre expérience, en particulier celle qui concerne les années de scolarité. Les discours sur l'importance de l'apprentissage et du livre me sont revenus à l'esprit.

Loin de paraître amicale-inoffensive, la présence du livre, avec ses variations semblent devenir une présence menaçante-dévorante au cours de la dernière année quand je reprends les séances avec le groupe après une interruption de quelques mois. Tout comme ses collègues, Melania semble engourdie et j'ai la sensation que s'installe une monotonie, un aplatissement émotionnel et gestuel, comme si j'avais face à moi un groupe soumis au dressage.

Lors de l'exercice sur la manière dont ils se représentent la vie et comment ils en sont venus à la voir ainsi, se retrouve le symbole du livre, mais cette fois-ci il n'y a plus rien de rose, mais est marqué par un contour marron et gris<sup>370</sup>. Melania précise : « j'ai fini par croire que la vie c'est comme un livre parce que, à chaque fois qu'on lit, on apprend quelque chose de nouveau, même si c'est difficile quand on rencontre des mots inconnus. Je crois que ma mère ou mon père associerait la vie avec un livre aussi parce que « du savoir, bien avoir ». Eux complèteraient l'énoncé (La vie est...) comme ça parce que les livres sont les choses les plus importantes ».

Et où est le jeu, la joie, je me demande, en regardant surprise avec une légère curiosité, mais d'une certaine façon déroutée. Puis je regarde l'autre dessin de Melania, qui représente une petite fille avec dans sa coiffure deux queues souriantes, habillée dans une robe rose bonbon avec un sac à dos vert, qu'elle tient serré dans ses mains et est aussi grand que son corps. J'observe la représentation graphique d'une petite fille et non pas d'une adolescente, et la sensation qui naît en moi est en consonance avec le dessin « fillette sage et consciencieuse » – le rêve de tout parent. D'ailleurs, elle lit ce qu'elle a écrit avec une attitude très semblable à la fille représentée sur le dessin : « Les pensées qui me préoccupent en ce moment, dans ma vie, c'est qu'il faut que j'apprenne pour les examens d'entrée au lycée. Comme ça je pourrais être acceptée dans un bon lycée, où je veux ».

La manière dont Melania se sent perçue par les adultes dans sa vie, par ses parents, les membres de sa famille élargie, les professeurs est liée à l'école, au livre, qui devient une espèce de *axis-mundi* pour la communauté des adolescents de cette classe. Les mots d'encouragement ou de découragement tournent autour de la performance scolaire, comme s'il n'existait rien en dehors des « bouchées d'apprentissage à engloutir ».

« Tu n'es pas attentive, tu es timide et c'est pour ça que tu vas perdre beaucoup dans ta vie et parfois tu ne pourras pas arriver où tu veux » (Melania reproduit les mots de son père) ou « tu ne fais rien d'autre que de rester là, à l'ordinateur, sur facebook, au téléphone. Tu ne fais jamais ce que je te demande » lui dit sa mère. « Tu ne juges pas, tu ne penses pas et tu ne

---

<sup>370</sup> voir l'annexe A1.4

travailles pas » assène son professeur de mathématique quand Melania se trompe au tableau. Les mots qu'elle perçoit comme des formes d'encouragement sont aussi des étiquettes qui évaluent dans quelle mesure elle réussit à s'acquitter des devoirs liés à l'école : « Tu es consciencieuse, tu peux réussir à faire ce que tu veux faire, si tu ne t'éloignes pas du bon chemin » (maman) ; « Tu dois être plus décidée, plus sûre de toi, parce que dans la vie personne ne choisit à ta place » (le père).

La représentation de soi comme la représentation de l'autre semblent elles-aussi contaminées par la présence humanisée du livre, de l'enseignement. Le livre peut-être une fée ou une sorcière et semble avoir sa propre vie. Ce personnage étrange devient le creuset des joies comme des souffrances des adolescents.

Melania, avec son visage sage se caractérise ainsi : « Je suis un enfant consciencieux, bon, j'aime aider les autres et travailler pour les autres, mais parfois je fais aussi des bêtises (quand j'entends le mot bêtise, j'ai une sensation de relâchement, même musculaire). Le symbole qui me représente le mieux en ce moment de ma vie est celui de l'abeille ». Je me rappelle le symbole qu'elle a dessiné deux ans et demi auparavant, celui d'une demi-lune et j'ai tendance à lui superposer celui de l'abeille<sup>371</sup>.

En ce qui regarde les autres personnes, il semble que se réinsinut la présence de la grand-mère ange comme instrument de défense contre les étiquettes et les évaluations. « Les autres hommes sont avec moi comme les anges ». J'observe le symbole et de la feuille sort l'image d'un enfant-ange avec un livre à la main<sup>372</sup>. Cette représentation est liée au fait qu'elle pense que les autres sont bons avec elle seulement si elle se comporte comme un ange qui lit un livre et apprend. Et comme le Livre, le livre sacré qui menace d'engloutir prématurément le vivant des esprits face à moi et qui éveille en moi, par contretransfert, la sensation de perte d'énergie, de peur et d'impuissance, me paraît à un moment donné une sorte de présence grotesque et j'ai une impulsion de rire. C'est le moment où je me rends compte que j'ai face à moi des adolescents angoissés, paralysés par la perspective de l'inadéquation que porte en lui l'ombre de l'échec aux examens. Cette peur est omniprésente.

L'antidote c'est la relaxation, le rire. Aux séances suivantes j'inclus des jeux qui conduisent à rire collectivement et je me réjouis de voir la spontanéité de ces comportements. Le rire crée un pont entre ce que je croyais être perdu – les progrès observés chez les adolescents avant que la date fatidique de l'examen s'approche – et les sentiments de de cohésion, d'appartenance au groupe.

---

<sup>371</sup> voir l'anexe A.1.5

<sup>372</sup> la même anexe- A.1.5

En toute logique, la représentation ou le fantasme que Melania développe en rapport avec le groupe dont elle fait partie inclut le symbole de la ruche : « Mes collègues sont les autres abeilles du groupe » ou des étoiles parmi une multitude d'étoiles. Elle souligne le caractère fusionnel du groupe : « le groupe dont je fais partie est comme une deuxième famille parce qu'on s'aide, on se soutient, mais parfois on se dispute quand on se trompe. Nous sommes comme les pétales d'une fleur ». La fleur qu'elle dessine est une rose<sup>373</sup>. Je lui demande alors : « C'est quel type de rose Melania ? ». Elle répond, souriante : « Celle avec laquelle on fait de la confiture ».

Dans le dessin qui représente la relation avec le clinicien, je retrouve le symbole du papillon et deux cœurs dotés de bras placés sur les ailes<sup>374</sup>. C'est joyeux, et il en émane un certain pouvoir. Bien entendu, ceci repose sur une logique de transfert. Il n'est pas non plus hasardeux qu'elle choisisse une petite biche pour se représenter dans sa relation avec la famille<sup>375</sup> (et la famille est représenté par l'image d'un cerf- ce qui met à front le père, l'Œdipe).

Comme dans le cas d'autres membres groupaux, le corps de Melania exprime la nature de la relation à l'objet. Si Freud mentionne l'origine corporelle du moi, chez Melania initialement, comme chez les jeunes enfants, la communication de cette chose encore impensable passe par la courbure du corps, par la voix faible qui semble vouloir cacher quelque chose et ne pas être entendue. Au moment où cette chose qu'il faut protéger, cacher prend la forme d'une lune enterrée dans les feuilles de papier (qui aurait pu être interprété comme une « identification à un trou laissé par le désinvestissement et non à l'objet<sup>376</sup>, l'invisible prend forme grâce à la feuille, devient visible pour les autres, pour le groupe, et ce même si la première impulsion sera de tenter de refouler, de réenterrer la lune (elle ne se rappelle plus quand elle avait trois ans), apparaît également le désir opposé d'harmonisation avec ce qui paraissait être l'intérêt groupal vis-à-vis de qu'elle voulait exprimer. La comptine pour bébé, partagée et qui m'entraîne moi aussi, dans le transfert de la grand-mère paternelle comme substitut de la mère, peut être perçue comme une sérénade, une sorte d'échange entre Melania et sa grand-mère. La berceuse partagée par laquelle je me laisse emmenée, par transfert, fait de moi symboliquement la grand-mère maternelle, elle-même substitut de la mère. Cette berceuse peut être vue comme un chant d'amour, une sorte d'échange entre Melania et la bonne mère qui passe par le mouvement corporel propagé par le groupe, par le calme, l'absence sécurisante du bruit, par le

---

<sup>373</sup> voir l'anexe A.1.6

<sup>374</sup> voir l'anexe A.1.7

<sup>375</sup> voir l'anexe A.1.8

<sup>376</sup> Green A., *Le discours vivant*, Paris : Puf, Le fils rouge, 1973, p. 235

regard bienveillant du groupe et le mien, doux. Le calme et les bercements du groupe forment un chant qui annule l'effet bruyant de la chute du lit de la grand-mère, qui marque le début de la perte, suivie des cris de la mère.

Le groupe devient le dos qui soutient le poids qui courbe le corps, par conséquent progressivement, le dos de Melania peut se relaxer, relâcher la tension, et elle se redresse. La constitution de Melania en sujet, d'autant plus dans le contexte de l'âge de la puberté, ne peut se réaliser sans revisiter le moment traumatique, justement parce qu'elle puisse avoir la chance de bénéficier d'une aide qu'elle n'a pas ressentie alors (le groupe prend cette fonction) qui soutient un échafaudage de l'homosexualité primaire en double, la dynamique mère-bébé<sup>377</sup>. La réflexion du groupe de son balancement, apparu spontanément, lui permet de devenir consciente de ses gestes, de leur donner sens, de les intégrer. Il s'agit d'une première forme d'élaboration du lien sensori-moteur avec l'objet. Le groupe et le clinicien sont des objets malléables parce qu'ils donnent à Melania cette possibilité de conscientisation par l'appropriation du reflet de son monde affectif, son monde représentatif<sup>378</sup>.

La médiation thérapeutique par le dessin, qu'il soit dans l'air, thématique, libre ou par un jeu de rôle permet à Melania de tracer des voûtes dans l'exploration de l'espace entre la destructivité et la créativité et de découvrir son paysage interne, dévasté par la perte. Le groupe montre sa capacité à calmer au moment où elle passe d'une première réponse défensive et se donne le droit de voir et de se voir reflétée par les autres. Sauf que dans ce contexte, de revécu et d'expression en mots de ce qui n'a pu être dit, elle peut s'ouvrir à nouveau au monde extérieur et le masque du faux *self* – cette timidité excessive dont se plaint sa mère commence à se fissurer. La médiation rend possible la création d'un cadre groupal contenant qui mobilise les ressources créatives de Melania, lui offrant la possibilité de restaurer son identité de soi.

### **III.2. Cătălina et le triste sourire du clown. Entre le faux-self et le vrai-self, le regard des yeux ne peut que trahir.**

Catalina a 12 ans, est grande, ses cheveux sont châtain, ses yeux marron. Elle sourit à chaque fois que mon regard s'adresse à elle. Cependant, dès le début je ressens une sensation d'incongruence entre son sourire et son regard. Les notes qui me parviennent avant le début des

---

<sup>377</sup> Roussillon R., *L'homosexualité primaire et le partage des affects* in D. Mellier, *Vie émotionnelle et souffrance du bébé*, Paris, Dunod, 2002, p. 73-89

<sup>378</sup> Winnicott D.W (1956), *La préoccupation maternelle primaire* in : *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot, 2015, p. 285-291

séances groupales débutent avec « j'ai un parent décédé », suivi d'un « maman a eu un cancer et elle est décédée ». Elle fait passer d'autres mentions sur sa feuille : « Moi je vis avec mamie dans ma chambre. J'ai deux télévisions. J'ai tout ce qu'il me faut. Toutes mes envies sont satisfaites », mais aussi « mamie m'embête », « Mamie et papa se disputent », « Je me dispute avec mon grand frère ». Elle note sa taille et son poids : 1,56 m, 52 kg, mais en réalité cette indication est visiblement gonflée : elle a écrit quelque chose avant le deux, qu'elle a par la suite tenté de cacher et transformer. Sa mère est décédée lorsqu'elle avait 6 ans, après une longue période d'un an de souffrance. Cătălina a vécu le processus de dégradation lent de sa mère, cependant jusqu'à récemment encore, elle n'a pas su de quoi sa mère a souffert exactement. Elle se rappelle les épisodes de vomissement, les pâleurs, la faiblesse et le fait qu'il lui était difficile et qu'elle avait peur de s'approcher de sa mère. Elle a un frère aîné, âgé de 16 ans ; elle vit avec son père et sa grand-mère paternelle. Parfois, elle rend visite à son parrain et à sa marraine après les heures de cours et dort dans la chambre de ses cousines dont elle se sent très proche. Au cours de la première année de groupe clinique, elle se montre amicale et timide, attentive à ne fâcher ou à ne déranger personne. Elle est bonne amie avec Larisa et Mălina. Son comportement en groupe est plutôt soumissif. Elle affiche un large sourire. Elle aimerait devenir institutrice. Elle est perçue par ses collègues comme joyeuse et travailleuse. Elle commence à exprimer la perte tout d'abord en dessin, ensuite en mots. L'année suivante, pendant toute une période, les références directes à la mère sont absentes des représentations de Cătălina. Elle recrée l'absence dans le groupe. Elle entre dans le concours « *Be fitness, not fatness!* ». À cette occasion, elle perd 2,5 kilogrammes, mais ne se trouve pas parmi les gagnants. La dernière année de travail groupal, elle s'autorise de plus en plus) exprimer sa tristesse et des émotions auparavant intolérables. Elle reste de plus en plus souvent chez ses parrains, prétextant qu'elle bénéficie de l'aide d'une de ses cousines pour ses devoirs scolaires. Il s'agit d'Adina, étudiante en littérature. Cependant, le motif réel est qu'elle veut s'éloigner autant que possible de sa grand-mère paternelle. Elle renonce à l'idée de faire un lycée pédagogique et de devenir institutrice.

Au cours de la première séance, Cătălina parlait avec ses mains et son corps d'une « chose » indéfinie qu'elle semble vouloir cacher tant avec son sourire qu'avec cette forme de fleurs souriantes qu'elle dessine face à moi et à ses collègues. La fleur souriante et le sourire forment une interface de communication entre elle et moi et le groupe<sup>379</sup>.

---

<sup>379</sup> le dessin dans les airs de Cătălina est détaillé à la page 118

À la deuxième séance, Cătălina présente le dessin du chemin de la vie<sup>380</sup>. Tout comme ses collègues, elle assoit la feuille au centre. Nous nous en approchons tout doucement, et nous en voyons les détails. Ensuite, nous nous retirons et créons un espace pour qu'elle puisse présenter les symboles. Ses gestes me paraissent délicats et d'une attention soutenue. Ressors l'impression qu'elle guette mes réactions avant d'agir, comme si elle prolongeait mes gestes et mouvements, toutefois dans une proximité fortement chargée. Elle semble porter en/avec elle un « quelque chose » vague et lourd, pesant. Je surprends en moi l'intention indéfinie de rapprocher le dessin réalisé, de couleurs pastels. La feuille est positionnée en paysage, et de nombreux symboles d'objets colorés sont agglomérés sans paraître se différencier l'un de l'autre distinctivement, par exemple l'intensité des couleurs. À deuxième vue, simultanément au groupe qui regarde avec curiosité, j'observe les quelques formes dessinées au crayon gris seulement. La route principale attire mon attention, verte, ascendante, qui partage la feuille en deux et paraît vivante, même si le vert n'est pas très marqué. Dans la partie gauche, au-dessus de la ligne verte, sont dessinés trois arbres, deux avec des feuilles vertes et le troisième avec des feuilles asséchées (elle dira qu'elle a oublié de dessiner les feuilles, un acte manqué dont elle trouvera le sens d'elle-même après une première réponse défensive). En bas, toujours sur ce même côté, sous la route, le symbole végétal est doublé par la présence de trois fleurs, deux colorées avec du rouge et du mauve, la troisième, du muguet, sans couleur, orientée vers le bas. À côté de ce muguet, il y a un nuage ressemblant à un visage qui pleure de la pluie, avec des yeux et une bouche qui évoquent la tristesse. Le nuage a un double, sans visage, positionné au-dessus de la route, à côté de l'arbre séché, accompagné par le symbole de l'oiseau migrateur. Sur la partie droite de la page, on trouve encore deux nuages, au-dessus de la route, mais ils sont dessinés avec une autre nuance de bleu, plus clair. Le dessin semble réalisé avec l'intention de remplir avec des formes et des couleurs les espaces vides de la feuille de dessin, comme si elle voulait recouvrir et ne pas laisser place à la peur...

Cătălina commence à présenter son dessin d'une façon que je trouve sage, ordonnée, en mentionnant le premier symbole situé dans le coin en bas à gauche de la page. Il s'agit d'une forme peu définie représentant un bébé (à première vue, il ressemble plutôt à un ver à soie), accompagné d'un cœur rouge qui est de la dimension de la tête :

« J'ai été un enfant aimé, je suis comme ça (elle montre le ver-bébé) et le cœur c'est parce que je me sens aimé. Ici mes dents ont poussé (elle indique l'image avec le sourire et les dents, mais sans le contour du visage). Ensuite je suis allée à l'école maternelle. Là, c'est moi à la

---

<sup>380</sup> voir l'anexe A2.1

maternelle (elle montre un petit lapin avec une balle). J'ai été heureuse jusqu'à six ans, quand ma mère est morte et puis on a déménagé dans une autre maison ». De ce fait, Cătălina a perdu sa mère avant la période de latente, quand l'œdipe infantile est encore en plein déroulement. Ses mots s'éteignent brusquement, et je suis surprise par la manière directe, franche, sans détournement par laquelle se dissipe le mystère de la présence de l'arbre sec et du muguet. Elle éclate en sanglots naturellement. Ses collègues paraissent initialement surpris et, d'une certaine façon, apeurés, mais ils se montrent bons supporteurs par leur silence attentif et leur doux regard qui semble caresser Cătălina. Son chagrin est profond : la poitrine est entraînée par des mouvements brusques et peu contrôlés. La tonalité de la voix baisse, qui prend la forme, grâce à l'harmonisation de mon propre inconscient avec celui de Cătălina la chaleur et la musicalité d'une berceuse. Je lui demande d'écouter son chagrin parce que ce chagrin est comme un ami qui lui parle d'elle. « Laisse ton chagrin te raconter l'histoire. Moi je suis à tes côtés. Tu es aimée et en sûreté ». Une collègue lui tend des serviettes en papier en lui souriant. Elle pleure de tout son corps, puis elle se calme. « Maman est morte d'un cancer quand j'avais six ans, mais moi je l'ai appris plus tard (même maintenant elle ne sait pas encore de quel type de cancer sa mère a été atteinte, parce que personne ne lui a dit). Mais je ne savais pas pourquoi elle souffrait. Elle a été malade très longtemps. Quand j'avais cinq ans, elle m'a dit elle-même qu'elle était malade, mais pas pourquoi. Je la voyais seulement malade, de plus en plus malade et vomissant. J'étais très triste quand elle vomissait comme ça. (Pendant qu'elle dit ces mots, elle se courbe vers l'avant et commence à toucher son ventre et sa poitrine). Elle pâlit. Je commence à ressentir une sensation de regret, de tristesse, d'impuissance. La sensation que le monde disparaît, perd sa couleur, meurt. (Expulser par le vomissement la mère par ses aspects tristes, liés à l'impuissance. L'association me vient à l'esprit. Ramener la mère d'avant la maladie). « Jusqu'à ce qu'elle ne sorte plus de la chambre, *continue* Cătălina. J'aurais voulu me blottir dans ses bras, mais j'avais peur de la regarder et d'aller la voir. Et elle était très faible/maigre ».

Le symbole du soleil se retrouve lui aussi à trois endroits du dessin : dans une position centrale, en haut, puis à droite au-dessus de la route verte, mais en dessous également, illuminant le toit de la dernière maison, celle où elle vit actuellement. Elle associe ce symbole à une vision optimiste selon laquelle après les difficultés vient le soleil, mais aussi avec la présence du père. En fait, le jour, après l'école elle se rend chez ses parrains où elle fait ses devoirs avec leurs filles dont elle est proche « Elles sont un peu comme une maman et une sœur. Je ne supporte pas de rester seule ». J'observe que deux de ses collègues se sont approchées d'elle et ont les bras ouverts comme pour l'embrasser. Je me demande si l'épisode de la fin de

la séance précédente, lorsque Melania a mis en mots son histoire de la perte, n'a pas influencé Cătălina qui, de ce fait, s'est autorisée à pleurer. Peut-être que Melania a entraîné une réaction en chaîne en ce qui concerne les gémissements entraînés par la perte. Le groupe en soi avec moi a créé le contexte permettant d'ouvrir la boîte de Pandore qui marque l'initiation d'un long processus de travail du deuil. Pourtant, ce qui se différencie de l'attitude de Melania, est le fait qu'elle (Cătălina) paraît osciller entre pleurer puissamment et sourire. D'une certaine façon elle tente de recouvrir ses pleurs par un bouquet de sourires. Cependant, le groupe lui ne sourit pas. Les yeux observent la scène à la fois avec une grande sérosité et une certaine tendresse. Dans cette forme d'échoïsation, le groupe confirme le chagrin et infirme les tentatives de Cătălina de couvrir son chagrin avec ses sourires. Par l'échange de regards et le reflet mimo-gesto-postural prend forme une enveloppe visuelle groupale qui, par la douleur, la souffrance de Cătălina, opère comme un filet et ne la laisse pas s'échapper/glisser dans un sourire de clown.

Ce sourire se retrouve dans ce dessin comme dans celui dessiné dans l'air. À la différence qu'ici, il n'est pas représenté par un visage humain ou une fleur, il semble flotter dans l'air sous des yeux. Dans la partie gauche, le dessin du sourire laisse entrevoir deux dents (comme s'il mordait), dans la partie droite, au-dessus du chemin vert, le sourire est large et le regard sans visage est complètement orienté vers la droite. Je me demande si d'une certaine façon ce sourire que je retrouve associé à un regard plus ou moins divergent, triste, correspond une négation subtile de la profondeur de la souffrance ou, peut-être plus exactement, une expression de résignation.

Elle se reconnaît dans les symboles du bébé, du petit lapin avec une balle, du sourire sans visage (sans fondations pour le soutenir), mais aussi dans le papillon au centre du chemin, intensément coloré, mais qui a sur ses ailes le signe des oiseaux migrateurs, qui se retrouvent au-dessus de l'arbre sec, signe qui engendre en moi une certaine inquiétude, même si le dessin dans son ensemble semble être une expression du lien à la vie, est lumineux et coloré.

Si, dans le cas Melania le groupe commence à se bercer à une certaine distance, dans le cas de Cătălina, les membres groupaux se rapprochent beaucoup plus. Le groupe crée une espèce d'image d'embrassade par le rapprochement. Entre elle et les membres groupaux, la distance est mince. Mais justement ce rapprochement paraît non seulement lui faire plaisir, mais son corps se détend, elle semble rassurée. Une question se pose également : comment se fait-il que les situations conflictuelles auxquelles elle fait référence dans ses notes préliminaires n'apparaissent pas dans le groupe ? Et la mention aux kilogrammes dans ces premières notes qui me sont destinées, prennent sens dans le contexte du dessin du chemin de la vie. C'est une

sorte de témoignage chargé d'anxiété à propos de la manière avec laquelle elle a vu sa mère s'éteindre, maigrir, ses dimensions corporelles diminuant.

Ce que j'observe dans le cas de Cătălina, comme dans celui de Melania, c'est la constitution en groupe d'un cadre relationnel dans lequel les adolescents peuvent élaborer une dynamique pulsionnelle générée par les expériences traumatiques. La groupalité et mon regard bienveillant contribuent à percevoir l'espace comme sûr et stable. L'échoïsation groupale permet une première forme d'intériorisation qui va rendre possible le mouvement vers l'objet et la symbolisation par la parole. « Le fils associatif d'une séance intègre, pour favoriser la construction de l'interprétation. Le langage lorsqu'il est présent (dans son double registre symbolique et musical) a tout un faisceau d'indices dans le registre de la sensorialité, des expressions corporelles, des perceptions et de tout autre signe « expressif » non langagier »<sup>381</sup>.

En ce qui concerne Cătălina, la famille occulte autre chose, non pas la mort comme dans le cas de Melania, mais son motif, qui est aux yeux de l'enfant, entourée de mystère. De la sorte, la mère de Cătălina paraît avoir désinvesti brusquement la relation avec sa fille, peut-être bien avant l'apparition des symptômes de la maladie, pour des raisons qui ne seront pas explicitées complètement au long des séances groupales, même si elles se laissent entrevoir. Les contingences de la mère morte, comme le conceptualise André Green<sup>382</sup>, ne peuvent être niées. Cătălina ne comprend pas, n'a pas d'explications à ce qu'elle voit comme une dégradation lente, la souffrance sur le visage de sa mère dont l'impuissance et le retrait lent des activités domestiques qu'elle réalisait auparavant est inintelligible. La jeune fille ressent la gravité de ce qui arrive à sa mère et vit la mort de celle-ci en la retournant contre soi, par la culpabilité qui s'observe dans les gestes réparateurs orientés vers ses collègues, mais également vers les membres de sa famille. À cause des vomissements, elle en vient à associer la mort avec l'aliment empoisonné que le corps expulse (elle ne savait pas qu'il s'agit d'un effet secondaire de la chimiothérapie). Ce n'est pas par hasard, si elle apprend à réaliser d'excellents gâteaux et qu'elle est reconnue dans le groupe pour la qualité de ses brioches que les membres du groupe partagent dans une espèce de banquet pantagruélique. Elle offre aux ordres symboliquement une sorte de nourriture qui prévient le contact avec le vide intérieur généré par la mort de la mère. Une façon de projeter la mère internalisée de la destruction. Parce que la mère qui meurt ne peut être détruite. Dans un registre métaphorique, les gâteaux sont la douce nourriture qui

---

<sup>381</sup> Boubli Miriam, *Comportements, sensations, identifications en double. Élaborations et transformations des traces de liens à l'objet* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 39

<sup>382</sup> Green André, *Le statut de la représentation*, Paris : Puf, 1985

tient sa mère en vie, l'antidote à ce qui la faisait vomir. Pour que la mère, qu'elle soit un groupe, une amie, une cousine ou une marraine, ne maigrisse pas et *in fine* ne meurt pas. La distance entre l'idéal de soi (l'idéal du Moi) encapsulé dans l'échafaudage du faux *self* du type clown et le vrai moi ne peut être parcourue sainement que par des accès de furie et par la haine vis-à-vis de la mère qui n'a pas survécu.

Même si Cătălina ne manque pas de support émotionnel féminin (sa marraine, sa cousine), le processus adolescentin présuppose une irruption de l'infantile et les ressentis inhérents associés) à la perte précoce la plonge dans le paysage désertique du vide généré par l'absence de repères identificatoires avec l'objet primaire. Comment détruire, tuer symboliquement, quelque chose qui est déjà mort ? Ceci étant, le père dépassé par son ressenti de la douleur ne peut offrir à Cătălina, par la remémoration de l'image et des mots de la mère, le support pour initier le deuil et la séparation de la représentation mortifère de la mère. Les conséquences de ce statut s'observent dans l'impossibilité des erreurs, des provocations, de l'éloignement exploratif des règles. Les déménagements successifs après le décès de la mère, comme la présence de la grand-mère-sorcière ne font que consolider la sensation d'incertitude, de « nid » instable.

En ce qui regarde la façon dont Cătălina se laisse accompagnée par le groupe dans le processus d'élaboration de la perte, l'enveloppe groupale unifiance avec ma présence vont lui permettre de créer une silhouette fragile d'un objet bon-maman-vivant.

Les références à la vie peuplent les dessins et les explications de Cătălina dans les séances suivantes, lors de la première année de démarche clinique groupale. Ce qui me surprend c'est qu'à partir de maintenant les références directes à la mère ou toutes mentions à elle vont cruellement manquer. Sa présence se fait ressentie dans les symboles, dans les gestes. Les yeux de Cătălina semblent avoir la tendresse de l'adulte, de la mère, dans son rapport avec les membres groupaux. Plus encore, elle est particulièrement attentive à l'impact, l'effet qu'elle a sur l'autre. Comme si rien n'était plus dangereux qu'être celle qui éveille chez/dans l'autre la souffrance, la tristesse. C'est ce qui explique son attention, le soin dont elle fait preuve, d'une façon qui semble reprendre en échos et prolonger ce que les autres commencent. Elle se comporte comme une mère avec qui elle socialise et exprime dans le registre alimentaire le besoin de continuer, d'autant plus que faire des gâteaux pour les autres correspond à la manière de se faire accepter, sympathiser. Il s'agit d'une façon de nourrir les autres avec de la bonté, même ceux qui sont inlassables, parfois au prix de ne plus trouver une bouchée, car ses collègues ont tout ingurgité, avec empressement. Mais ils veulent encore... des gâteaux, qu'ils soient des gâteaux-sourires ou des paroles-bonnes/chaudes, qu'ils soient des brioches un peu

brûlées à la base. D'un côté, le groupe renforce l'attitude de Cătălina, relevant du *care*, acceptant plus ou moins inconsciemment de devenir l'enfant qui a besoin d'attention, de chaleur, d'affection ; d'autre part il reflète par les regards et les gestes, la sérosité et la tristesse.

Peu à peu, une brèche émerge entre le masque de clown et le vrai *self* de Cătălina. Cette fissure commence à se laisser entrevoir dans sa manière de m'utiliser, moi et le groupe, pour se rapprocher de nouveau de la souffrance et s'autoriser à la sentir.

Son anxiété liée à la perte est également dévoilée par d'autres types d'exercices/jeux lors de la première année de travail avec les adolescents comme celui de la cinquième séance et qui a pour but de dévoiler la façon dont les adolescents créent le contexte relationnel et contribue à maintenir ou au contraire à détruire la relation. Les spécifications de l'exercice sont minimales : les adolescents, en groupe de deux personnes, d'après leur choix (j'ajoute « de préférence des personnes non familières, inhabituelles ») n'ont qu'à se déplacer pendant que chacun soutient une extrémité du marqueur. L'activité suppose que les mouvements soient réalisés de telle manière que le marqueur tombe aussi peu souvent que possible. Cătălina choisit pour partenaire de jeu Ramona. Pendant l'exercice elle est très attentive aux mouvements, comme dans une transe, au contraire d'autres binômes qui rient, regardent autour d'eux pour voir comment procèdent les autres. À la fin, Cătălina laisse Ramona présenter les conclusions de l'exercice : « Nous avons conduit toutes les deux. Le marqueur n'est jamais tombé ». À ce point elle intervient et ajoute : « La relation peut continuer (je me demande si le marqueur n'est vraiment jamais tombé, l'usage du verbe à l'infinitif présent me surprend, d'autant plus qu'il s'agit d'une volonté réalisable) et nous pouvons être de bonnes amies. Je contrôlais les mouvements, en fait j'étais attentive à ses mouvements et après je faisais les mêmes mouvements ». Cette même continuité gestuelle, cette manière d'être l'annexe de quelqu'un, ce même mimétisme ; être ce que l'autre veut pour ne pas risquer de stimuler la tristesse ou la contrariété, dans une tentative d'éviter le poids de la culpabilité ou peut-être par l'attention stricte elle reproduit la tentative de tenir Ramona « otage », pour que Ramona ne la quitte pas, pour qu'elle ne vole pas comme un papillon vers les horizons indéchiffrables... de la mort. Dans ces gestes se laisse entrevoir la silhouette fantasmatique de l'enfant omnipotent, qui croit qu'il a le pouvoir de tuer ou de maintenir en vie, l'essence d'une identification ancienne. L'exercice dévoile également la vigilance de Cătălina, qui a appris à éviter tout ce qui pourrait laisser voir ou naître une forme de discontinuité dans le mouvement.

La quasi-totalité des représentations du dessin de Cătălina incluent des références à la vie et contiennent le symbole du papillon. Confrontée précocement à la maladie et, plus encore, avec la disparition lente de la mère, sous ses yeux, Cătălina essaye de faire face à la perte par

la constitution d'un faux *self*, une espèce de double inversé des états, de la mine qu'elle avait vue sur le visage de la mère.

Les séances de groupe de la deuxième année de travail se sont déroulées sous la forme de travail du négatif. Ses dessins et ses mots qui accompagnent les jeux contiennent le symbole du papillon, symbole qui revient répétitivement jusqu'à la fin des séances de la troisième année.

En ce qui regarde les représentations de Cătălina sur l'espace du désir et l'espace du cauchemar, lors d'une séance, elle précise : « Le plus beau des rêves serait de pouvoir visiter la France et d'aller au Louvre, parce qu'on dit que la France c'est « le pays de l'amour<sup>383</sup> ». Ces mots accompagnent l'image pyramidale qui se retrouve dans les albums avec les images du palais. Est-ce que la Roumanie du fait de la perte représente symboliquement, aux yeux de Cătălina, le pays où elle a perdu l'amour ou le pays où l'amour est seulement offert ? Ou s'agit-il d'une manière de se référer à la relation avec moi (les adolescents savent que les séances groupales sont partie intégrante d'une recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat à Paris) ? Logiquement, la perte de la mère allait s'insinuer dans la manière dont Cătălina construit son fantasme d'un futur catastrophique : « Mon plus horrible cauchemar, ce serait d'être seule, de n'avoir plus personne à mes côtés. Dans cette situation je serais très triste parce que je n'aurais personne pour m'aider<sup>384</sup> ». Ces mots accompagnent un dessin avec une fille dessinée au crayon gris uniquement, avec les coins de la bouche orientés vers le bas, de même pour les bras, dans une posture dans laquelle je perçois une expression d'écroulement en soi et d'impuissance. J'observe que, à la différence d'autres fois, Cătălina s'autorise à manifester pour un temps sensiblement plus long des gestes associés à la tristesse (je sens initialement une légère inquiétude, comme si elle pouvait maintenant disparaître en elle), elle ne le recouvre pas immédiatement de sourires, dans une tentative d'effacement des états négatifs qu'elle fuyait jusqu'à présent... parce qu'il n'y avait rien de plus dangereux qu'être triste et contrariée. C'était comme si la tristesse et la contrariété portaient les signes de la mort et si elle se laissait entraîner par ces vécus elle pourrait en mourir.

Dans une des séances dédiées à l'histoire ou la légende que les membres groupaux avaient pour habitude d'écouter quand ils étaient petits, dans le dessin de Cătălina<sup>385</sup> apparaît l'image de Blanche-Neige, le corps seulement, dans une posture que je trouve réservée, mais très ressemblante avec la manière de regarder et de se positionner, arrêtée, de Cătălina : le regard orienté vers la gauche, l'invariable sourire et le corps vers la droite. Blanche neige est

---

<sup>383</sup> voir l'anexe A.2.2

<sup>384</sup> voir l'anexe A.2.3

<sup>385</sup> voir l'anexe A.2.4

accompagnée d'une pomme (au-dessus de la tête) et d'un nain. Les symboles choisis me font penser à cette même attitude nourrissante, soignée de la fille, qui, semble-t-il, essaye d'amener la joie et de prendre soin des autres, dans le cas présent des nains. De toute façon en ce qui concerne les symboles dessinés, Cătălina précise : « Moi je les associe à des personnes autour de moi » (les nains sont par déplacement ses frères et son père, mais aussi les membres du groupe. D'autre part, le choix fait référence à l'interruption brusque de croissance de Cătălina au moment où elle est désinvestie par sa mère). S'il fallait changer l'histoire, je changerais le moment où Blanche-Neige est prête à mourir à cause de sa belle-mère pour qu'elle soit plus jolie ». Ainsi donc la mort s'insinue également dans l'exemple des histoires les plus familières qu'elle a entendues. Je me demande qui est la belle-mère dans la vie de Cătălina? Est-ce la grand-mère paternelle, avec qui elle a les pires difficultés à s'entendre ? La maman qui a retiré brusquement son amour ? D'ailleurs, Cătălina choisit de s'exiler dans la mesure où elle reste de plus en plus longtemps chez ses cousines et sa marraine, où elle se rend après les heures de cours à l'école. Le geste met en exergue le clivage objet maternel bon-cousines et marraines, moi, le groupe- mauvais objet maternel-grand-mère paternelle.

Au cours d'une autre séance, quand je leur propose un exercice dont le but est d'imaginer la vie comme une fenêtre en quatre sections, Cătălina comprend qu'elle doit décrire en mot ce qu'elle dessinerait et ne demande pas de précisions supplémentaires. Dans la première section de la fenêtre, celle dédiée au passé et aux visions développées à son sujet, elle écrit au-dessus : « Je dessinerai des cœurs et des papillons ». Dans la deuxième section, celle qui concerne le présent, elle dit : « Je dessinerais un enfant joyeux qui se réjouit des moments qu'il vit » (l'enfant qu'elle a été jusqu'à cinq ans ?). Dans la troisième, dédiée au futur tel qu'elle voudrait qu'il soit, elle précise : « Je dessinerais toute ma famille à une table ». Dans la dernière section, qui correspond au futur dans sa variante la plus sombre, elle soutient : « Je dessinerais un accident dans lequel les personnes qui passent autour ne te prêtent attention ». Je suis surprise : j'observe le même effet chez ses collègues qui s'approprient à intervenir. Elle s'en rend compte et ajoute : « En fait j'ai voulu dire qu'ils ne font pas de geste qui montrent qu'ils se sentent concernés ». Un signe d'interrogation prend forme concernant son choix de décrire et de ne pas dessiner, choix qui aurait du sens dans le registre « Il n'y a pas que les enfants qui dessinent/aiment jouer ».

Pour Cătălina « mourir de tristesse » n'a pas seulement une connotation métaphorique, mais bien concrète, comportant un risque réel, ce qui se laisse voir dans la façon dont elle réalise les dessins qui la représentent dans une version double (toujours au cours de la deuxième année de travail avec les adolescents) : comme elle ne veut pas être et comme elle veut être dans une

version idéale. Ce qui lui paraît le plus difficile à accepter c'est d'être triste, dans le registre métaphorique encapsulé dans un nuage bleu à visage humain<sup>386</sup>, de grands yeux et une bouche triste, qui plaint/pleut l'amertume. La variante idéale (un soleil à visage humain, souriant)<sup>387</sup> ne se distingue pas des ressentis suggérés par la représentation de la perception de soi de Cătălina (une fleur aux pétales couleur arc-en-ciel, tout aussi souriante)<sup>388</sup>. La seule différence tient à la mobilité du regard (dans la variante idéale, le regard est plus dynamique orientée le coin situé en bas à droite), reproduisant certains aspects de la posture de Cătălina. Dans l'autre dessin, celui de la perception actuelle de soi, le regard est fixe, et les yeux semblent grandis d'étonnement. On peut se demander s'il ne s'agit pas de l'identification à la mère d'avant la maladie. Le dessin-autoportrait laisse paraître un moi menacé de dissolution par les affects de tristesse.

Pour elle, la troisième année de démarche clinique débute sous les mêmes auspices. Par exemple, dans un exercice qui suppose que les adolescents complètent comme ils le considèrent (soit dans des mots, soit par des images ou des symboles) des énoncés incomplets, elle fait une association comme suit : La vie est... « un papillon qui, s'il est touché meurt ». Cet énoncé non seulement porte les traces des expériences passées liées à la perte de la mère, mais dessine l'ombre d'un objet maternel qui n'a pu survivre à des attaques fantasmatiques de l'enfant et que l'enfant a appris à protéger de la fureur, de sa haine. C'est pourquoi toutes ces précautions et tentatives de réparation orientées vers les collègues et vers moi s'avèrent être des rituels pour se tenir à distance de tout ce qui pourrait mettre en danger la silhouette fragile de la mère morte.

Quand elle fantasme sur la façon dont son père pourrait compléter l'énoncé, elle dit : « Je crois que papa le complèterait comme ça : la vie est un obstacle qu'il faut dépasser. Je crois qu'il complèterait l'énoncé comme ça parce que je le sais par rapport aux événements qu'il a eus dans sa vie ». Et comment tu peux dépasser l'obstacle ? Seulement en peignant un sourire sur le visage marqué par la douleur... un sourire de clown (le clown va figurer comme symbole dans une des représentations ultérieures de Cătălina – un autre portrait suggestif). C'est comme si elle disait : « Moi je suis comme papa, parce que je regarde vers l'avenir, à ma volonté de devenir institutrice ». Les collègues sont eux aussi des papillons qui peuvent être touchés par des gestes inconvenables, des mots inappropriés. Après avoir décrit à l'aide de mots en groupe – la mère qui pourrait mourir et qui a besoin d'être protégée –, elle dessine un papillon comme la moitié de la page. Un papillon avec des ailes jaunes, délimitées par une espèce de cadre bleu

---

<sup>386</sup> voir l'anexe A.2.5

<sup>387</sup> voir l'anexe A.2.6

<sup>388</sup> voir l'anexe A.2.7

comme le ciel. Pendant qu'elle présente au groupe l'image, elle a la même simplicité et avec franchise, une maturité de l'expression verbale, qui transparaît également dans sa posture. Son sourire n'est pas amusé, prêt à blaguer, à la différence de ses collègues. Cela ressemble plutôt à un sourire appris, exercé, choisi, mais qui n'est pas spontané. Cătălina continue : « Moi, j'ai fini par croire ce truc, parce que quand quelqu'un est contrarié ou triste, on se sent comme un papillon qui meurt ». En d'autres termes, il est dangereux d'être triste et contrarié comme l'était sa mère avant de mourir, du moins c'est ainsi que je l'interprète. Ainsi s'explique le sourire, à peu près constant. C'est comme une tentative rituelle d'annuler la mort, de la mettre à distance. Néanmoins, ses paroles et ses dessins renvoient à une dépression d'enfance, reflétée au niveau groupal par le transfert. Pour Cătălina ce qui a été traumatique c'est l'expérience du passage de l'image d'une maman pleine de vie, très présente, jusqu'à l'âge de cinq ans, à une mère qui devient tellement faible qu'elle ne peut même plus la tenir dans ses bras, une mère qui désinvestit son enfant parce qu'elle n'a plus la possibilité de lui offrir l'amour qu'autrefois elle versait en abondance sur Cătălina. Maintenant, Cătălina est devenue celle qui doit prêter attention à ne pas multiplier la douleur, la souffrance de la mère, dans un rapport qui s'inverse. Elle tente de se distancer de la représentation maternelle mortifère. Cependant elle a peur de la détruire. Tout se passe comme si la tristesse, la contrariété pouvaient tuer.

C'est seulement dans la deuxième partie de la troisième année que se laisse observer une plus grande liberté d'expression et d'acceptation de la tristesse, même si elle reste encore assez faible. L'enveloppe que lui procure le groupe et moi-même approfondit les brèches dans la citadelle du faux *self*. Les gestes de Cătălina forment une idée plus vitale. Quand elle se présente sur la feuille de journal (un exercice qui demandait aux adolescents d'imaginer ce qu'il voudrait publier à leur sujet et au sujet de leur vie dans une feuille de journal), Cătălina intitule l'article sage « Ma vie<sup>389</sup> ». L'article contient des informations sur les moments significatifs, toutefois il ne contient aucune information concernant la mère : « Ma vie a commencé quand je suis née (sous cette phrase je retrouve le symbole du bébé.) Puis je suis allé à l'école maternelle, où j'ai appris à jouer et à socialiser. J'ai grandi et je suis arrivé en classe de CP, où j'ai connu une institutrice qui m'a appris comment me comporter. Je m'entendais très bien avec tous mes collègues et j'aimais le temps que je passais avec eux » (la même tentative d'être en harmonie avec l'environnement social, de conserver une interaction lisse, harmonieuse, une interaction qui suppose un effort d'empathie et d'identification des attentes de l'autre, ses besoins pour mieux les recevoir, s'y adapter. Dans cette phrase, un autre symbole, une fillette souriante,

---

<sup>389</sup> voir l'anexe B pour les consignes de l'activité et l'anexe A.2.8 pour la photocopie des mots et des symboles

coiffée de deux queues, habillée dans ce qui pourrait être un uniforme scolaire). Pendant qu'elle commence à lire la section finale de la feuille de journal, le sourire devient encore plus évident, elle redresse les épaules : « Maintenant, je suis une adolescente qui sait prendre des décisions. La vie est comme je veux, mais parfois des accidents déplaisants se produisent. Je crois que la vie c'est la chose la plus précieuse au monde. Mon plus grand souhait c'est d'arriver au lycée que j'ai choisi et devenir ce que je veux, c'est-à-dire institutrice. J'ai un conseil pour tous les enfants comme moi, ne renoncez jamais à ce que vous voulez ». L'absence de références à la mère, si présente dès les premiers dessins est accompagnée cette fois-ci de l'expression du désir de devenir éducatrice, c'est-à-dire d'aider des enfants comme la petite fille qu'elle était, à apprendre, à grandir, et peut-être baigner dans le soin presque maternel qu'elle pourrait leur offrir.

En ce qui regarde la manière dont Cătălina se représente la famille et le groupe et la façon dont elle se perçoit elle-même à l'intérieur du groupe, plusieurs aspects attirent l'attention. Le premier est lié au fait qu'elle passe tous les jours chez sa marraine et fait ses devoirs scolaires aux côtés de ses cousines, et le soir elle se confronte avec la présence espiègle et coercitive sa grand-mère paternelle, une sorte de sorcière despotique, du moins si on se réfère à une représentation populaire, qui voudrait tenir tous les membres de la famille écrasés sous le poids de son autorité. D'ailleurs, dans une des formes de médiations par le dessin, qui a pour spécificité de montrer les membres la famille comme s'ils étaient des arbres<sup>390</sup>, elle choisit des formes semblables et la même nuance de vert pour les arbres comme symbole pour elle-même, pour son frère et son père, au centre se trouve un arbre surdimensionné d'un vert foncé, le seul qui a les lignes de sa couronne tracées à l'aide de gestes nerveux. Quand je vois l'image de cet arbre j'ai la sensation qu'il pourrait laisser passer inaperçu les autres, placés à la périphérie. Par déduction, les mots qui accompagnent ce dessin sont logiques : « J'ai choisi de dessiner grand-mère comme ça par ce qu'elle est vieille et parce que c'est la chef de famille ». Les conseils que lui donne sa grand-mère sont liés aux dangers qui pendent à chaque coin de rue. Le monde paraît être un espace habité par le danger : « Ne mange jamais rien de ce qu'on t'offre » ou « fais attention où tu traînes ». Ce n'est pas un hasard si, dans un exercice d'une séance de la dernière partie de la troisième année de démarche groupale, elle dessine un château-forteresse<sup>391</sup> dans lequel elle recevrait généreusement tous les gens qu'elle connaît – les cousines, les collègues, moi, sa marraine, son parrain – à une exception près : la grand-mère paternelle. Elle commente : « elle, je la laisserais dehors, sauf si elle a plus confiance en moi ». Cătălina a

---

<sup>390</sup> voir l'anexe A.2.9

<sup>391</sup> voir l'anexe A.2.10

partagé une chambre avec sa grand-mère jusqu'à cette troisième année de travail avec les adolescents. En fait, elle laisserait dehors « la pomme empoisonnée des mots de la grand-mère paternelle », avec les « personnes qui ne m'aident pas et ne me soutiennent pas ». À l'intérieur du château sont bienvenus tant les membres de la famille – le père, le frère, le parrain, et les cousines – qui s'intéressent à son évolution scolaire tout comme les « personnes qui m'entourent ». Les années précédentes, Cătălina a vécu dans la même maison que sa grand-mère. Mais à partir de l'année 2014, son désir de mettre une limite spatiale concrète entre elle et sa grand-mère devient possible, car son père l'autorise à dormir chez sa marraine, dans la même chambre que sa cousine avec qui elle s'entend très bien, sans partager le même lit.

Cătălina se perçoit comme joyeuse, blagueuse. Elle assume ce rôle dans le groupe, dès le début. Bien entendu, c'est un moyen pour se faire accepter et de gagner la sympathie et l'amour de ses collègues. Le clown, comme métaphore, façade pour cacher la tristesse visible dans les yeux, la couvrir d'un sourire, qui met dans de bonnes dispositions ses camarades et qui apparaît comme représentations dans les dessins de Cătălina<sup>392</sup>, n'a rien d'ostentatoire à l'image de ses collègues lorsqu'ils tentent de faire rire les autres. Il existe un certain contrôle. L'identité assumée qu'elle joue de plus en plus consciemment, à mesure que les séances se succèdent, est l'objet d'un dosage qui surprend par les sens qu'il met en lumière. De mon point de vue, Cătălina est une enfant adultifié pour reprendre le concept de Ferenczi. Elle assume une mission de protéger les autres, dans le cas présent les membres de la famille et les collègues de groupe jusqu'au sacrifice de soi. Elle devient une sorte de thérapeute des états de tristesse des autres et son sourire est une baguette magique avec laquelle elle tente de les soigner. Plus précisément, elle tente de soigner la perte de la nourriture maternelle survenue prématurément. La question se pose de savoir s'il s'agit d'un clivage narcissique généré par le trauma. L'identité qu'elle joue et par laquelle elle se joue face au groupe est dévoilée par des affirmations comme celles-ci : « Moi, je suis un enfant très farceur ». Je pense alors qu'il n'est pas anodin qu'elle utilise le mot enfant. « Les autres gens sont mes amis ou mes ennemis ». Je suis assez troublée par cette vision manichéenne, clivée, réplique à un clivage beaucoup plus ancien, que j'associe à l'image de la sorcière du conte dont nous avons discuté dans une autre séance, conte qui est celui de son enfance ou le fantasme de son futur catastrophique. Cette vision est d'autant plus troublante qu'au niveau des interactions, Cătălina ne se permet pas de se disputer avec d'autres, de provoquer un conflit. Elle est bien plutôt pacifiste convaincue, qui nierait ses émotions sur l'autel de l'harmonie et de la compréhension de l'autre. Cependant, l'objet interne négatif – la

---

<sup>392</sup> voir l'anexe A.2.11

sorcière – est projeté sur l’extérieur et semble exister sur le mode fantomatique. « Mes collègues sont comme des nains qui t’aident à faire tout ce que tu ne peux pas faire seul ». Se perçoivent également les valences contenantes du groupe, l’effet d’ensemble des médiations, mes regards cliniciens et les mouvements maternants groupaux. Autrement dit, elle est une sorte de Blanche-Neige, qui prend soin de ses nains, consciente cependant de la réciprocité, à savoir : les nains l’aident également ». Un autre acte manqué peut être relevé : au lieu de « j’ai fait » (première personne du singulier) Cătălina utilise « ont fait » (à la troisième personne du pluriel). Plus surprenante encore est l’utilisation du passé composé, forme qui montre une action passée, terminée, comme si elle était déjà séparée du groupe, comme si elle était déjà dans une temporalité future et parlait de soi comme si c’était un autre. Comme si le groupe était les autres, les nains, et elle est d’une certaine façon en dehors du groupe. D’ailleurs elle se réfère au groupe semblablement à la manière dont elle le faisait au début des séances groupales de la première année : la période heureuse précède le déclenchement des symptômes de la mère. Cette fois, au niveau fantasmatique, elle est la mère qui quitte les nains, le départ étant perçu comme une sorte de mort. Comme si elle était de nouveau le corps orienté vers la droite, essayant de laisser derrière elle l’expérience qui au moment présent se préfigure comme fin, comme étape qui se rapproche d’un final...

À la dernière séance de groupe, Cătălina reste près du centre du cercle que forment les adolescents, à côté de Mălina. Au début, je remarque sa disposition, triste, qui, cette fois, n’est pas masquée par un sourire. Au cours des dernières séances, j’ai observé dans ses gestes et mimiques une plus grande congruence entre son état intérieur et son mode de dévoilement auprès des autres. Elle sourit encore de temps à autre, quand ses collègues font des références amusantes ou quand ils parlent de la joie d’avoir eu la chance de manger ses gâteaux pendant toutes ces années. « Quand tu fais des gâteaux ? Je te rappellerai de passer chez moi pour m’en amener quelques-unes, c’est sur ta route » dit une collègue. « Tu vas devoir faire la queue, *ajoute une autre collègue*, moi aussi j’habite près de chez Cătălina ». Elle répond : « Si tu me le demandes et que tu es à la maison, si j’ai encore des gâteaux, je t’en amène ». Mais sa réponse n’a pas été spontanée, elle est venue après un moment de réflexion. Ce qui signifie qu’elle se donne un moment pour prévoir si elle n’a pas la possibilité d’en offrir, même si elle ne peut pas, du moins pas encore, refuser directement, fermement. Pendant la pause je l’appelle. Elle vient directement vers moi. Je la regarde, elle me regarde. L’échange de regards est silencieux. Quelques larmes lui montent aux yeux. Elle ne se cache pas derrière un sourire, comme elle l’aurait fait auparavant, mais permet à ses larmes de couler sur ses joues, avec la normalité silencieuse du regret que porte en elle toute fin. Je sens la chaleur douce qui m’inonde, ce qui

s'inscrit dans la logique du transfert maternel. Dans ce sens, elle me dira plus tard, au cours de cette dernière séance groupale, qu'elle m'associe avec sa cousine qui est un substitut de bonne maman pour elle. Je lui dis que j'appuie sa décision de renoncer à entrer au lycée pédagogique pour devenir institutrice et que pour moi ce n'est pas un mauvais signe. En effet, elle a changé d'avis et veut suivre un parcours général normal.

Si, dans le cas de Melania, la décision de la mère est d'occulter le décès de la grand-mère à sa fille, ce qui a pour conséquence directe le blocage de Melania dans un temps d'attente (le moment auquel la perte commence à être élaborée coïncide avec sa décision de demander à rester seule dans sa chambre, mais aussi à une première aventure amoureuse avec un collègue de classe), dans le cas de Cătălina, la jeune fille peut assister aux rituels funéraires spécifiques. Le fait d'assister aux cérémonies traditionnelles qui ont trait à la séparation va favoriser un accès plus direct au souvenir de la perte de la mère. Ceci étant, dans le cas de Cătălina, la tendance des membres de la famille à se protéger de la douleur de la perte se perçoit dans l'habitude « institutionnalisée » à ne pas évoquer la mort de la mère, et ultérieurement de la mort du grand-père ou de la cause de la perte. Voilà pourquoi la jeune fille n'a pas l'espace nécessaire pour pleurer toutes les larmes de son cœur et/ou partager ses ressentis. Elle finit par associer la tristesse, l'impuissance avec la mort. Il s'ensuit que seuls les rituels d'annulation de la tristesse, de l'impuissance peuvent tenir la maladie et la mort à distance. L'occultation des causes de la mort de la mère l'invite à remplir l'espace de doutes avec des fantasmes qui se cristallisent autour de certaines émotions qu'elle s'interdit de vivre justement pour éviter la répétition de l'histoire de la perte.

La capacité d'absorption du groupe des projections destructives et à contenir les expériences traumatiques est bien mise en évidence par Béatrice Dahan et Sylvie Albinet. Elles considèrent en effet que : « Le groupe, espace de contenance, permet de par sa membrane flexible de s'adapter à l'enfant, d'en absorber les projections destructrices et de créer un espace suffisamment souple pour permettre l'expression des conflits<sup>393</sup> ». D'ailleurs, cette observation vient en continuité avec les réflexions de René Kaës selon lesquelles le groupe, véritable appareil de transformation de l'expérience traumatique, « confirme ou remanie les identifications et les identités qui se sont formées dans le premier appareil psychique groupal, c'est-à-dire dans le groupe familial. Dans le groupe familial, l'enfant ne trouve sa place de sujet qu'en rompant avec celle à laquelle il est d'abord identifié et qui lui a été assignée dans les

---

<sup>393</sup> Dahan Béatrice, Albinet Sylvie, *Traces des traumatismes d'abandon dans un groupe de jeunes enfants* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 155

fantasmes de ses parents<sup>394</sup> ». De plus, la resignification des événements traumatiques par après, crée le contexte de l'élaboration psychique des ressentis sensori-moteurs purs, permettant une réintégration de la linéarité temporelle de l'expérience. L'expérience traumatique qui paraissait pétrifiée hors du temps et du mot est partagée par l'effet d'échoïsation groupale et réinscrite par-là dans le temporel. Le rôle d'objet narcissique de substitution qui permet de dérouler le processus adolescentin est celui de la marraine, une des deux cousines, le groupe et moi-même. Dans le transfert, Cătălina trouve un objet substitutif adéquat, qui peut être investi d'amour. Malgré cela, la difficulté se trouve dans la séparation de ce que le groupe lui offre, parce que ceci fait remonter à la surface les émotions anciennes liées à la perte – dans ce sens, les larmes de la dernière séance surviennent en toute logique. Parce qu'elle a déjà connu l'expérience d'une séparation avant l'heure, une séparation corrélée à la perte d'assurance du « nid » familial, par les déménagements successifs qu'elle a connus. De plus, le groupe en tant que médium malléable valorise les actes de soin qui sont adressés à lui, qui le nourrissent de préparations culinaires riches en aliments gouteux. À côté de la nourriture réelle, est offerte la nourriture symbolique, dévoilée exactement par cette capacité à sourire, de ne pas se laisser déborder par la tristesse. En dépit des apparences de maturité, spécifiques à tout enfant adultifié, sa croissance émotionnelle paraît s'être figée au niveau des six ans, peut-être plutôt encore. La démarche clinique lui donne la possibilité de décharger la pulsion et de découvrir certaines modalités sublimatoires de déplacement de la sexualité et de l'agressivité infantiles. L'espace transitionnel assuré à la fois par le groupe et par les médiations permet que la séparation de la mère défunte soit initiée comme processus. Mais pas d'une manière aussi directe comme dans le cas d'une démarche individuelle.

La présence du groupe d'adolescents laisse la possibilité d'accéder au temps de la perte et à l'élaboration des émotions d'alors. Les larmes anciennes trouvent leur route des yeux vers la terre où elles arrosent symboliquement la tombe de la mère. D'autre part, Cătălina observe qu'être triste, avoir des moments de vulnérabilité n'entraîne ni un risque de mort, ni de perte des proches. Et elle s'autorise de plus en plus, avec les hésitations qui vont peut-être l'accompagner encore longtemps, d'être elle-même face aux autres.

---

<sup>394</sup> Kaës René (1976), *L'appareil psychique groupal*, Paris : Dunod, 2010, p. 203

### III.3 Mihaela et les pirouettes destructives entre les larmes d'amour et de haine

Dès la première séance, Mihaela m'a donné une impression forte. Et ce, non seulement par son dessin en l'air, mais aussi par les cris de désespoir qui paraissait se répandre en chacun de ses gestes et de ses mots. Il était impossible de ne pas l'observer, car elle avait appris à se faire remarquer à n'importe quel prix, à remplir l'espace avec sa personne et ses émotions jusqu'au moment où, le groupe, les autres, la repoussaient dans un geste reflux semblable en intensité à son mode d'approche bruyant. Elle a treize ans, de taille moyenne, développée, le contour de ses seins est visible, et ses hanches sont larges (elle ressemble déjà à une femme). Ses cheveux sont châtain, ses yeux marron, une coupe de cheveux ronde... son allure a quelque chose de l'agilité d'une petite panthère. Ses parents se sont séparés quand elle n'avait que cinq ans. Que voulait savoir Mihaela à son propos avant que je la connaisse ? Les notes d'avant le début des séances groupales comprennent : « papa et maman ont divorcé, maman s'est remariée, elle s'est installée en Italie. Papa s'est remarié. Je suis sous la tutelle de mon père, mais je vis avec mes grands-parents. Papa a encore un enfant. Maman une fille ». Par rapport à ses conditions d'existence, elle dit : « une maison avec trois chambres, salle de bain, cuisine, débarras, une grande cour. J'ai ma chambre à moi. J'ai un ordinateur, internet dans ma chambre, un grand lit, un bureau, un chiffonnier. La télévision est dans la chambre de mes grands-parents. Dans la cuisine nous avons une grande table, un four à micro-ondes, un frigo, une gazinière, un *toaster*, et un appareil stéréo ». Sur la feuille, à droite des notes concernant les relations avec sa mère, son père ou les grands-parents, sont dessinées deux fleurs, et un grand papillon entre eux. « Avec ma mère je parle à peu près une fois par semaine. Mes parents ne communiquent plus. Je ne partage pas mes sentiments avec eux. Ma mère je ne l'ai pas vue depuis l'été dernier. On n'a pas une bonne relation fille-mère du moment où on ne vit plus ensemble depuis sept ans. Je m'entends assez bien avec ma grand-mère. Mon grand-père me stresse vraiment beaucoup pour que j'apprenne, ce qui me dérange parfois. Avec ma grand-mère maternelle, je parle une fois toutes les deux semaines. Mon grand-père maternel est mort il y a quelques années. Je n'ai pas eu l'occasion de le connaître vraiment bien parce que lui et ma grand-mère étaient divorcés et il vivait en Moldavie (région de Roumanie). Pour sa taille et son poids, elle écrit 1, 62 m et 55 kg. Lors de la première année de travail groupal, Mihaela fait tout son possible pour être au centre de mon attention et de celle du groupe. Elle est envoyée à l'hôpital à quelques occasions, réussissant à faire peur à sa grand-mère paternelle et à sa professeure principale par ses crises de tremblement et de suffocation qui ne trouve qu'une justification médicale mineure : une prise de sang montrait un niveau bas de calciums. Les crises ont lieu entre les séances. Elle provoque

deux de ses collègues de groupe, entre lesquels elle oscille et qui ne paraissent pas sensibles à ses tentatives de séduction. L'année suivante, ses comportements provocatifs réduisent en intensité. Elle entre elle aussi dans le concours organisé par sa professeure principale et la bibliothécaire « Be fitness, not fatness! ». En vacances entre la deuxième et la troisième année de la démarche clinique, elle profite d'une visite chez sa mère pour mettre sur pieds un plan de fuite à l'extérieur de la Roumanie avec un garçon plus âgé, de dix-sept ans dont la mère se trouve également en Italie. Elle commence sa vie sexuelle avec lui, et sa tentative de fuite est rendue nulle par l'action de son père, qui la ramène à l'aide de la police et lui interdit de sortir de la maison pour une certaine période. Son intention était de la séparer de son petit-ami.

Mihaela me téléphone pour me demander de lui accorder une séance individuelle à laquelle elle veut venir accompagnée de sa grand-mère paternelle. J'y réponds positivement. Au long des trois années, je lui accorde deux séances individuelles : la première au début, j'en développe l'analyse un peu plus loin, et la deuxième après l'incident mentionné. Au cours de la troisième de travail groupal, Mihaela est plus discrète, elle ne cherche plus à attirer l'attention à tout prix. Elle se prépare activement en langue et littérature roumaines avec une tante pour augmenter ses chances d'entrer dans un bon lycée. Elle commence à rêver à une éventuelle carrière de psychologue. Elle obtient d'excellents résultats au BEPC et réussit à entrer dans la spécialisation qu'elle souhaitait. Après la fin du travail du groupe, elle m'a cherchée à deux reprises, une fois quand se trouvait en Italie, pendant les vacances précédents le début du cycle secondaire (lycée) avant de revenir en Roumanie ; la deuxième fois, un an plus tard pour me demander des détails pour devenir *profiler*.

Son dessin dans l'air, lors de la première séance groupale, est l'un des plus complexes et des plus difficiles à déchiffrer pour le groupe<sup>395</sup>.

À la fin de la première séance, Mihaela me demande donc de lui offrir une séance individuelle. J'ai une vague sensation d'urgence. C'est comme si Mihaela voulait être l'enfant unique ou préféré, voudrait bénéficier de mon attention, individuellement, à l'écart du groupe, de manière exclusivement. D'ailleurs le groupe ne fait que lui refléter le clivage interne, l'ambivalence. L'adolescente vit une tentative de désengagement des liens familiaux. Pourtant, le déficit affectif ou les failles anciennes dans l'accordage affectif avec la mère transforment cette volonté de séparation en une quête impossible. D'autre part, la famille, formée par les grands-parents paternels, le père et son épouse actuelle, veut maintenir en état d'homéostasie, un équilibre fragile. La famille paternelle exclut et démonise la mère de Mihaela, qui est

---

<sup>395</sup> La description du dessin se trouve à la page 121

considérée comme la responsable de tout le mal qui s'est abattu sur eux. Au moment où le comportement de Mihaela ne correspond plus aux attentes du père ou des grands-parents, ces derniers n'hésitent pas à mentionner les ressemblances entre elle et sa mère, comme si la jeune fille était proscrite des gènes sur la ligne maternelle et pouvait porter, en son for intérieur, les signes du mal irrémédiable, duquel elle ne peut être sauvée ou déliée. Après tout, Mihaela est la seule présence constante de la mère dans la demeure de l'héritage paternel. Toutefois, dans l'opinion des grands-parents, où réside Mihaela, se reflète le conflit de valeurs entre les générations. La société contemporaine avec son idéal du succès matériel et de l'individualisme – *self made man* par exemple – propose un modèle qui s'oppose à la tradition, que les générations les plus âgées du milieu rural tentent de préserver. Cela paraît évident, car leur vie et leur histoire sont largement adossées à ces traditions. Les déficiences de l'attachement primaire déterminent les perturbations de l'exploration, qui passe par une rupture-mise en acte, polarisée sur un des extrêmes, et une tentative désespérée de conquérir une indépendance. « En revanche, quand l'attachement primaire est satisfaisant, l'équilibre entre ces deux besoins en apparence contradictoires autorise une conciliation qui permet à la fois un attachement sécurisé et une exploration tranquille<sup>396</sup> ».

Lors de la première séance, après une véritable avalanche de gestes, questions, observations en marge des dessins de ses collègues, après une courte affirmation sur un geste de la main qu'elle fait pendant qu'elle présente son propre dessin, elle devient silencieuse et reste dans cet état, d'une certaine façon abstraite et dans ses pensées jusqu'à la fin de la séance. Mais quelle a été ma remarque ? À la suite de l'observation du geste de ses bras qu'elle positionne à droite du cœur puis les liens vers l'intérieur, je lui adresse la question suivante : « Je me demande bien ce que tes bras essayent de protéger ? ». À la fin de la séance, elle me demande une séance individuelle.

La séance prend place dans une autre salle de classe, libre. J'invite Mihaela à s'asseoir sur le siège face à moi et de m'en dire plus sur les motifs de sa sollicitation. Elle précise alors : « Je ne sais pas quoi faire, si je reste ici ou je pars en Italie. Je me sens prise au milieu entre ma mère et mon grand-père ». Elle est dans une position décalée, comme si elle n'était plus une adolescente, comme si elle était une adulte responsable de ses actes et décisions, décisions qui ont des conséquences drastiques. Elle a grandi avec ses parents. Ses parents ont divorcé et sa mère est partie en Italie quand elle avait cinq ans et demi. Les parents se sont remariés, chacun de leur côté. « Papa a encore un enfant (elle utilise le terme enfant pour désigner son frère par

---

<sup>396</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 57

alliance) et maman une fille » – réplique identique à celle de ses notes. Elle connaît l'époux actuel de sa mère depuis l'époque où il vivait encore en Roumanie, car il est lui aussi Roumain. Je remarque que pendant qu'elle parle avec moi elle regarde à gauche comme si elle ne me voyait pas ou comme si elle cherchait à éviter le contact visuel direct. Cette manière de me regarder diffère radicalement de la façon dont elle me regardait quand elle était dans le groupe (quand elle cherchait mon regard presque désespérément et essayait de le retenir comme pour le séparer et isoler du reste de ses collègues, pour ne l'avoir que pour elle). Même si elle se trouve sous la tutelle du père, elle a été élevée et vit chez ses grands-parents paternels. Elle voit son père approximativement trois fois par semaine. Ses parents ne communiquent plus. Elle répète ce qu'elle a déjà noté : « Je ne suis pas ouverte avec mes parents... ». Son père voudrait la laisser partir chez sa mère et sa grand-mère est d'accord. Celui qui s'y oppose est son grand-père « Toi, tu devrais toujours rester à la maison pour apprendre » lui répète-t-il avec autorité. Elle pleure. Je lui propose d'écouter l'émotion qu'elle tente de bloquer et de laisser sortir à la surface.

Comme je n'ai à ma disposition que des livres, je lui suggère de symboliser la composition de sa famille en utilisant un pour chaque membre. Elle en choisit quatre et les distribue à droite et à gauche, mais elle commence avec le deuxième livre, à gauche – un manuel de circulation, dont elle dit : « c'est ma mère. Je lui ai donné la première place ». Mihaela n'observe pas qu'au lieu de choisir un livre, elle en avait choisi deux collés (le deuxième étant caché au-dessous du premier). Elle pose les livres-représentations des membres de la famille de gauche à droite, de cette manière : à gauche, le livre pour la mère ; à côté, le livre-symbole de la grand-mère paternelle ; ensuite, le livre du grand-père paternel (« qui est malade, souffre de diabète ») ; le dernier livre, de l'objet-père (« il est le plus éloigné, je ne peux pas parler avec lui, avoue Mihaela, même si nous habitons dans le même village »). Il est intéressant que, lorsqu'elle pose le livre du grand-père, elle dit : « elle est le grand-père ». J'observe aussi qu'elle a représenté tous les membres de la famille, sauf elle, et je lui demande : « Et toi, tu es où ? ». Elle prend alors un livre, mais hésite, ne sais pas où le poser entre la mère et le grand-père (c'est un livre de mathématiques). Mihaela fréquente d'ailleurs le Centre d'Excellence.

Je demande à Mihaela de regarder attentivement les livres choisis. Elle se rend compte qu'au-dessous du livre-symbole de la mère, il s'en trouve un autre, également un manuel de circulation. Je lui suggère d'associer librement : « Elle est loin de moi et je voudrais aller chez elle ». En lui demandant lequel – celui de mathématiques ou le manuel de circulation — elle voudrait garder comme symbole de la mère, Mihaela opte pour celui de circulation pour sa mère et celui de mathématiques pour la représenter à elle. Elle a l'illusion de pouvoir choisir – une

réminiscence, peut-être, de l'impossibilité de choisir d'autrefois. Le conflit parental, qui a mené au divorce, se déplace vers la mère biologique et le grand-père paternel, en tant que substitut du père. Le clivage interne de la fille se reflète dans le double acte manqué : elle oublie de représenter symboliquement elle-même, tandis que pour la mère elle choisit deux livres et présente le grand-père avec les mots : « elle est le grand-père ». Il lui est difficile de trouver sa place dans sa propre famille, où se sentir en sécurité et aimée.

Captive dans une forme intense de souffrance narcissique, elle cherche l'objet perdu, les soins et le soutien (*holding* et *handling*) dont elle a été coupée brutalement et prématurément. Elle ne peut pas trouver le support dans les objets primaires puisqu'ils sont déficients. Elle se sent remplacée par son frère et sa sœur, car elle est la seule à avoir été confiée aux grands-parents. Sans avoir le sentiment de recevoir de l'appui de l'extérieur, ses parents étant préoccupés avec leurs nouvelles familles et enfants, Mihaela est à la recherche d'un sol stable. Cela lui permettrait de réinventer son objet interne, afin de pouvoir s'en détacher et s'autonomiser<sup>397</sup>.

En ce qui concerne les grands-parents maternels, j'apprends qu'ils sont divorcés et que le grand-père est parti loin, au nord de la Roumanie, mais elle n'a pas réussi à le connaître très bien « du moment où il était séparé de la grand-mère et qu'il habitait en Moldavie ». Je remarque la symétrie entre la vie de la mère de Mihaela, en tant qu'enfant de parents divorcés et la vie de Mihaela. Le grand-père maternel est décédé il y a quelque temps. Avec sa grand-mère maternelle, elle parle une fois toutes les deux semaines. À la fin de la séance, Mihaela a des étincelles dans les yeux. Elle se précipite vers moi et m'embrasse sur les deux joues. C'est une forme d'attouchement, de caresse presque volée. Toucher la joue du clinicien comme pour re/sentir le rapprochement maternel, pour arrêter et attraper ce qui risque de s'éloigner, c'est un élan fusionnel qui porte en soi la charge de l'avidité et de la cupidité du nourrisson.

Les médiations thérapeutiques vont éclairer les motifs qui poussent Mihaela à des formes d'attaque des autres comme manière de refléter la haine par rapport à un objet désiré et qui se refuse. Lorsqu'elle ne provoque pas les autres, elle retourne la haine contre elle-même. Le groupe et les médiations thérapeutiques lui offrent la possibilité d'élaborer autour de ce besoin de mettre en acte ou de décharger les émotions afin de se défendre de penser.

À la première vue, le dessin de son chemin de vie<sup>398</sup>, réalisée pendant la troisième séance, me donne une sensation terne, pesante, de confusion et d'agitation. Je le regarde en quelque

---

<sup>397</sup> D. W. Winnicott parle de « besoin de sécurité » dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*, 1958, trad. fr. Paris : Payot, 1976

<sup>398</sup> voir l'anexe A.3.1

sorte perplexe et les visages des collègues de Mihaela, qui s'approchent pour observer les lignes et les couleurs, semblent également confus. Je ne sais pas où le dessin commence (à gauche ou à droite) ou s'il est disposé à la verticale ou à l'horizontale. En essayant de donner un sens au dessin, les trois formes que j'arrive à décerner ressemblent à des avions. La partie qui représente l'enfance est dessinée en rose ; pendant qu'elle dessine, Mihaela précise : « l'enfance est passée trop vite » (ça s'est finie quand la mère est partie ? je me demande). Le moment de la séparation des parents est dessiné en noir et a des nuages noirs et pluvieux au-dessus ; il est suivi par deux lignes noires, au niveau desquelles il est marqué « choix ». Mais ces lignes ne continuent pas, elles sont interrompues par une troisième ligne, celle de la séparation. Cette ligne s'arrête dans un point noir et devient ensuite jaune et descendante vers le présent d'où s'envolent les pétales d'une fleur noire (et que j'ai confondu initialement avec un avion), qui vole dans le sens inverse, vers le passé, c'est-à-dire vers le moment de la séparation des parents. Le symbole de la fleur (les deux fleurs et le papillon qui voltige entre elles) répète celui de la fiche préliminaire avec des données personnelles, d'avant le début des séances.

Les valences répétitives et les tentatives de réparation liées à l'abandon, la fragilité narcissique de Mihaela se reflètent dans la situation du groupe. Dans la troisième rencontre avec le groupe d'adolescents, Mihaela met en commun une difficulté de communication avec un collègue, au moment où celui-ci refuse de rentrer dans la salle de classe (en tant qu'élève responsable de la classe, Mihaela doit solliciter aux collègues d'entrer dans la salle de classe à la fin de la pause) ; elle se sent furieuse et incapable lorsqu'elle est refusée. En fait, sa difficulté se manifeste au moment où le collègue, Tudor, lui dit « je m'en fiche » et lui tourne le dos. La médiation thérapeutique proposée (suite à un premier tour d'associations dans le groupe) consiste dans l'imagerie de la scène ayant déclenché des émotions indésirables, à l'aide de foulards, de collègues et d'objets. Mihaela choisit parmi les collègues et les objets ce qu'elle considère comme le plus adéquat pour nous montrer comment elle a vécu le refus du collègue. Je remarque qu'elle choisit des foulards courts pour les relations, comme dans un cri désespéré pour le rapprochement. L'émotion dominante et visible est la colère ; l'intensité disproportionnelle par rapport à l'élément déclencheur indique la présence de l'archaïque.

Je propose à Mihaela de choisir un de ses collègues qui signifie ce qui s'est réveillé en elle au moment du refus. Elle choisit Rodica. Je lui demande de regarder sa collègue attentivement et de me dire ce que cela lui évoque. Le visage de Rodica lui rappelle sa mère au moment du départ, lorsqu'elle avait cinq ans. Je lui propose de choisir un/e autre collègue pour symboliser la décision de sa mère de partir. Elle tremble, pleure, ses yeux lancent des éclairs : « j'étais atterrée, elle m'a laissé seule, une partie de moi s'est disloquée et je voudrais la remettre

en place ». Mihaela se dirige vers Rodica pour la prendre dans ses bras et commence à se balancer. Je l'encourage à donner une forme à ce qui l'habite. « J'ai besoin de toi. J'ai besoin de ta présence. Je ne peux pas vivre sans toi. Je suis en colère à cause de ton départ. Comment as-tu pu partir ? Je te hais. Je te hais parce que tu es partie et parce que tu t'es fichée de moi. Comment as-tu pu me faire une chose pareille ? J'avais tellement besoin que tu me tiennes dans tes bras ! »

Mihaela ne peut pas investir la femme actuelle de son père avec la fonction d'objet maternant, même si elle la considère une femme bonne et l'appelle « maman », puisqu'elle est parentalisée à son tour, en rapport avec son frère plus petit. Au moment où elle visite son père, sa femme lui demande de prendre soin de son frère plus petit et de ranger ses jouets, ce qui la pousse à me demander : « Comment faire un enfant à ranger ses jouets ? (il n'y arrive pas et c'est elle qui les range ou pas, c'est pourquoi « quand maman arrive, c'est toujours contre moi qu'elle se fâche si je ne les range pas »).

L'ambivalence amour-haine et la manière dont Mihaela reconstitue le contexte de son rejet peut se voir dans une activité où elle est partenaire de Larisa : « je veux-elle ne veut pas ». Les consignes minimales de l'exercice, déroulé dans la cinquième séance de la première année de la démarche clinique de groupe, sont les suivantes : les adolescents groupés deux par deux, doivent bouger en tenant un feutre aux extrémités. Suite de la consigne « il est préférable de choisir un/e collègue avec qui vous ne faites pas d'habitude beaucoup d'activités », Mihaela se dirige vers Larisa. Mihaela se réfère à Larisa de cette manière : « Larisa est timide, on ne l'observe pas tellement. J'ai eu la sensation qu'elle voudrait diriger ; j'ai fait tomber le feutre par terre une fois et elle l'a ramassé. Je me suis sentie contrainte et c'est comme si je dépendais de ses gestes ». Elle observe toute seule que lorsqu'elle n'a pas le contrôle des réactions des autres, elle a la tendance de s'éloigner pour être la première qui renonce à la relation, afin d'éviter l'abandon. « Il y a eu un moment où j'ai pensé que j'aimerais continuer la relation et que Larissa aussi voudrait qu'on soit copines, mais pourquoi ne m'a-t-elle pas répondu jusqu'à maintenant ?! » Larisa précise : « J'aimerais être en relation avec Mihaela », mais sa posture est en retrait ; en disant la même chose, Mihaela croise ses bras sur la poitrine et ajoute de nouveau : « Elle est trop timide ».

En ce qui concerne la manière dont Mihaela se rapporte à l'avenir, autant dans sa version idéale, que dans sa version catastrophique, il est révélateur un autre exercice projectif. Les deux dessins sont réalisés avec un crayon gris. Le premier, dont elle mentionne : « mon plus grand

rêve<sup>399</sup> », est une maison avec un toit aigu, légèrement penché vers la partie gauche de la page. La maison a deux fenêtres et une porte, au-dessus de laquelle se trouve une décoration en bois de sapin. Une multitude d'étincelles enveloppent la maison, sur les latérales, en haut et en bas. Les limites du ciel avec des nuages et de la terre sont marquées. Un autre détail du dessin est le conduit de fumée sur le toit. Mihaela commente : « Mon plus grand rêve est que toute la famille soit réunie à Noël, car jamais, mais jamais, la réunion n'a été sans conflits ». Elle module et appuie sur les mots « jamais » et « famille ». Pour la version cauchemardesque de l'avenir, elle esquisse une croix, avec le nom de son demi-frère cadet (de l'autre mariage de son père), l'année de naissance et l'année en cours. Sous la croix, sur la tombale, est dessinée une tulipe en chute, orientée vers la gauche. « Mon plus grand cauchemar<sup>400</sup> serait de me réveiller dans un monde où mon frère n'existe plus, d'où il serait parti là-haut sans moi ».

Lors d'un autre exercice qui a pour but de mettre en évidence la manière dont Mihaela perçoit la temporalité, elle associe le passé avec « enfance » et « tristesse », mais aussi « bonheur » et « amis ». L'ambivalence est suggérée par la posture du corps et l'agitation psychomotrice. Le présent est représenté dans des couleurs foncées, sombres et lorsqu'elle en parle, Mihaela ramène ses épaules devant, vers l'intérieur : « solitude », « malheur », « incompréhension » sont les mots qu'elle associe à son état affectif actuel.

En ce qui concerne la version idéale de l'avenir, cette fois-ci Mihaela évoque la réussite professionnelle : « bonheur », « de bonnes notes », « des projets aboutis ». Dans la version catastrophique, l'avenir se concentre autour d'un état de solitude sans espoir : « sans école, seule, sans famille ». À la question : « Qu'est-ce que tu pourrais faire pour augmenter les chances pour que ta vie devienne celle que tu voudrais et non pas celle que tu crains qu'elle devienne ? », Mihaela répond : « Je pourrais apprendre plus et avoir de meilleurs résultats, communiquer plus avec ma famille, ne plus avoir tellement confiance en « mes amis ».

Le conte de fées qu'on lui lisait d'habitude pendant son enfance et dont elle se souvient spontanément est Cendrillon<sup>401</sup>. « Je me souviens de la méchanceté des filles et de sa pantoufle. Si je devais réécrire l'histoire, je changerais sa famille ». Le symbole associé à l'histoire et qu'elle dessine avec un crayon gris est celui de la pantoufle de verre, orienté également vers la gauche, et placé à gauche de la page.

Pour représenter la corporalité, la manière dont elle se perçoit maintenant, dans la version idéale et celle qu'elle ne voudrait jamais être, Mihaela utilise le collage d'images. La

---

<sup>399</sup> voir l'anexe A.3.3

<sup>400</sup> voir l'anexe A.3.4

<sup>401</sup> voir l'anexe A.3.2

première<sup>402</sup> et la deuxième image<sup>403</sup> ne sont pas très différentes et cette chose se voit dans le style vestimentaire de Mihaela et dans la manière de mettre en avant certaines qualités. Les deux premières images sont avec la chanteuse Rihanna, en buste. Dans la première, la star est dans une tenue militaire, son attitude exprime le froncement, le sérieux et regarde vers la gauche. Dans la deuxième photo, elle est souriante et semble détendue. La troisième, celle de l'indésirable<sup>404</sup>, présente une star roumaine et l'inscription « 105 kilos », renvoyant dans une certaine mesure aux coutumes sociales de beauté.

Pendant les vacances d'été, de la septième vers la huitième, Mihaela m'appelle pour me dire : « Madame, j'ai fait une bêtise » et me sollicite « pour une séance en tête à tête ». Elle avait fait une tentative de s'enfuir en Italie avec un garçon plus âgé, de 17 ans, et de croiser la frontière, prétextant qu'elle allait visiter sa mère. Son père a découvert ses plans et l'a faite revenir avec l'aide de la Police. Nous nous rencontrons en présence de sa grand-mère paternelle. Je parle avec toutes les deux, ensuite je demande à la grand-mère de me laisser seule avec Mihaela. La grand-mère se plaint constamment du comportement et de l'attitude de Mihaela, mais la fille semble la manipuler facilement. D'ailleurs, la grand-mère glisse plusieurs fois dans la discussion que la fille ressemble à sa mère, intrépide : « Sa mère était pareille ». J'explique à la grand-mère que le comportement de Mihaela est un symptôme et que la fille essaye de dire quelque chose sur soi par cette mise en acte, qui est une tentative échouée de quitter sa famille, de s'en séparer. Comme dans toute histoire d'amour, le garçon semble initialement capable de combler le besoin affectif de Mihaela. Elle commence sa vie sexuelle avec lui. Elle est motivée à voyager avec lui dans le pays où tous les deux ont leurs mères et tous les deux espèrent qu'ils pourront convaincre leurs mères de leur offrir un appui pour y rester. À présent, elle se trouve chez son père et est punie, elle n'a pas le droit de quitter sa chambre ; on l'autorise seulement à venir accompagnée par sa grand-mère à cette séance. Cet épisode de la vie de Mihaela, par la mise en acte, révèle la tentative de trouver la solution à une détresse ; si elle arrive à la perlaborer, cela pourrait devenir la clé de la réappropriation subjective de soi, par le détachement de ce qui a été perdu. Ce qui surprend dans son cas c'est que la tendance à faire des attaques de panique — mises sous le masque d'une spasmophilie, avec des sensations d'évanouissement et d'étouffement – disparaît suite aux interventions cliniques. Cet effet secondaire a lieu sans que la signification de ce symptôme pour son économie psychique soit

---

<sup>402</sup> voir l'anexe A.3.6

<sup>403</sup> la même annexe A.3.6

<sup>404</sup> cette image se trouve à l'extrémité droite du collage- la même annexe A.3.6

directement adressée. Certainement, le symptôme a été soutenu par sa souffrance psychique intense.

Lors de la troisième année du travail en groupe, pendant une séance dédiée à la réalisation d'une page autobiographique dans un quotidien, Mihaela choisit de brûler les marges de la feuille et de la nommer « La lutte avec le destin !<sup>405</sup> ». Elle va associer la flamme qui ronge les marges du dessin avec la colère, qu'elle a envers tous ceux qui ont essayé de la décourager au fil du temps. Elle double les lignes grises du titre avec un crayon rouge (pour la première lettre, elle ajoute une troisième couleur, le violet) et les souligne avec une ligne courbe, qui se termine en spirale. L'aspect de la feuille, les formes du dessin me suscitent un état d'intensité et de tension. D'ailleurs, pour présenter sa réalisation, elle me regarde d'abord, et ensuite regarde ses collègues, en attendant de capter l'attention de tous. Mihaela lit : « La plus grande gloire n'est pas de ne jamais tomber, mais de se relever à chaque chute. Ces mots de Confucius sont le guide de la vie de... (et ajoute son nom, en parlant de soi-même à la troisième personne, comme dans une tentative de dédoublement théâtral, comme si elle parlait de quelqu'un d'autre). Elle continue : « Cette demoiselle souhaite faire de la Roumanie un des pays connus du monde entier. À son âge, elle se rend compte que ce pays est une honte. Elle a vu des hôpitaux, sales, où les gens non seulement ne t'aident pas, quel que soit le problème, mais font des jugements sans connaître ton histoire. Elle croit que son meilleur ami est soi-même. Les autres veulent seulement te manger. Elle ne croit plus dans le respect, depuis longtemps. La bonté des gens est seulement un mythe. Le plus grand don des Roumains est la musique. La musique est la réponse sans question. Dans tout ce qu'elle a vécu, la musique a été « l'ami », « le parent », « le professeur » qui lui a apporté un réconfort. Elle préfère espérer et faire tout ce qu'elle peut pour montrer aux autres qu'ils « peuvent changer les choses ».

Concernant un autre exercice de groupe, qui permet à Mihaela d'imaginer le sujet d'une adaptation cinématographique de sa vie, elle mentionne : « Si je transposais ma vie dans un film, je montrerais en premier lieu l'agitation à ma naissance, à l'hôpital. Lorsque j'aurais grandi (dans le film, précise-t-elle), je montrerais le moment où je suis allée avec mes parents chez les grands-parents, qui habitait loin. Ensuite, je mettrais en scène la chambre de mes parents, leurs querelles, auxquelles j'ai assisté même après leur séparation, pour montrer combien de choses un enfant ne comprend pas si on ne lui explique pas. Ensuite, je mettrais en scène le moment où le personnage principal (moi) tombe amoureux pour la première fois. Avant cela, je mettrais le moment du premier baiser. Je mettrais fin à cette histoire, qui se termine

---

<sup>405</sup> la feuille ne peut être reproduite parce qu'elle contient le nom réel de la fille

avec l'impossibilité de se voir souvent. Ensuite, il y aura les discussions mineures avec la grand-mère à cause du fait qu'elle n'aime pas mon entourage, et, aussi, les dissensions avec mon père. En arrivant au présent, je montre combien je m'entends bien avec mon meilleur ami, combien nous avons grandi, combien je suis dépendante de certaines personnes ; ce que j'aimerais le plus, serait de montrer combien de sentiments, de pensées et des expériences j'ai lorsque je pose ma tête sur l'oreiller et je pense aux folies que j'ai faites et combien j'ai pleuré à cause de personnes que je ne considère plus humaines maintenant. Je montrerais ma vie telle qu'elle est, avec émotion, ennui, tout pour que les autres comprennent peut-être que ce n'est pas bien d'agir comme moi et répéter mes erreurs. Et j'espère vraiment que ce film sera vu par le plus grand nombre ».

Lors d'une activité dédiée aux représentations de la vie et de son sens, Mihaela précise : « La vie est un don, dont on pense parfois qu'il aurait été mieux ne pas le recevoir. La vie est aussi le bonheur de chaque jour de se réveiller et de réaliser un tant soit peu. La vie est parfois une putain — je vous prie de m'excuser, je ne peux pas m'empêcher ». « Le symbole que j'y associerais serait une pile d'argent de dix lei ». À la question que je lui adresse, « Comment es-tu arrivée à voir/croire la vie ainsi ? », elle répond : « Je suis arrivée à penser cela parce que dans les moments les plus beaux, la vie prend une tournure pour se transformer de rose en noir, mais j'essaie de m'habituer à l'idée que c'est à soi-même de faire en sorte que la vie soit belle ». « Si ton père et ta mère pouvaient parfaire ta vision de la vie, qu'est-ce qu'ils diraient ? » Je pense que ma mère dirait : « La vie est un don, dont il faut profiter » et ensuite, après un répit « *sorry*, je ne sais pas trop quoi dire par rapport à ma mère ». « Mon père – la vie est un don de Dieu qui nous sert à démontrer tout ce dont on est capable et il ne faut pas s'éloigner du but ».

Ce qui me surprend au-delà de la véhémence et la haine qui s'allument dans ses yeux bruns-foncés, avec des étincelles vivaces, sont les instincts qui l'ont aidée à survivre à l'histoire de sa famille déchirée. L'enfant en elle, adultifié avant le temps, cherche des réponses et du sens dans un débat continu. Une fois, en partant de l'école vers l'arrêt du bus, un chien s'est arrêté à côté de moi et a commencé à m'amadouer, à remuer sa queue, à tourner en rond autour de moi ; Mihaela, en passant à côté de moi avec des collègues, commence à rire : « Même les chiens se rendent compte que vous êtes bonne. Vous ne pouvez pas garder secrète votre bonté ».

La manière dont Mihaela se voit à l'intérieur du groupe est la preuve de son désir d'être spéciale — comme une forme de réparation narcissique – et du courage à regarder les autres et à les provoquer à se dévoiler dans ce qu'ils ont de différent par rapport à elle. Elle ajoute, avec un sourire espiègle : « Je suis une élève égarée ». « Les autres sont des inconnus, qu'on ne

réussira jamais à connaître ». « Mes collègues sont mes amis et ma famille ». « Le groupe auquel j'appartiens est merveilleux, même si nous avons tous des caractères différents ».

En ce qui concerne la manière dont elle voit la réalité des études et le futur examen, qui marque la fin d'une étape de vie, la fin d'un cycle et le début d'un autre, Mihaela est envahie par des inquiétudes, tout comme ses collègues. Pour représenter cette tête remplie de pensées, elle choisit un visage très souriant, d'adolescente, que j'associe à la réussite<sup>406</sup>. C'est, pour moi, l'expression d'un aboutissement : « Les pensées qui me tourmentent sont à cause de l'examen et je m'inquiète de ne pas le réussir. D'autres pensées sont liées à mon apparence, actuellement ». Les adultes la découragent de cette manière : « Tu ne réfléchis pas ! » — monsieur le directeur-école, professeur de mathématiques. La mère-famille : « Oriente-toi vers autre chose, tu n'es pas bonne dans ce domaine ! », « Tu es maladroite ! », « Tu n'es bonne à rien ! », « Tu n'as que des défauts ! », « Laisse la danse, la musique et met la main à la pâte, car tu dois aller au lycée ! ». Les amis : « Je n'aime pas comment tu t'habilles ! ». La tante-famille : « Je n'apprécie pas comment tu te portes ! », « Je n'aime pas comment tu écris ! ». La mère-famille, le professeur de sport-école, les amis : « Tu n'y arriveras jamais ! ». Le professeur d'histoire-école : « À certains, Dieu a donné des diplômes et à d'autres des cerveaux ! ». Le grand-père-famille : « Tu ne réussiras jamais rien dans ce pays ! ». Quant aux encouragements, elle ne résiste pas à l'avalanche d'injonctions, étiquettes, menaces, par lesquelles les adultes délèguent la responsabilité pour leurs propres scénarios d'échec. La remarque du grand-père, « tu es intelligente ! » est suivie par un ordre masqué : « travaille plus ! ».

Lors de l'exercice « La taille que tu penses avoir<sup>407</sup> » pendant lequel je propose aux adolescents de choisir quatre personnes significatives pour leur vie, positivement ou négativement, et esquisser la dimension qu'ils pensent avoir par rapport à celles-ci, Mihaela choisit en tant qu'objets investis positivement son ami Ady et la chienne Sophia. La relation avec Ady est d'égal à égal : « Le meilleur ami, frère, père, cousin, étranger, petit copain, ennemi ». Le personnage négatif est un personnage collectif, c'est-à-dire la famille dans son ensemble, par rapport à laquelle elle se sent petite. Il semble qu'entre elle et sa famille il n'y ait pas de contact visuel, car elle regarde vers sa famille, mais sa famille regarde vers l'opposé. Derrière elle, Mihaela ajoute une flèche ascendante, accompagnée par la mention « moi-dans le temps ». Tout aussi grandes sont parfois les pensées, par rapport auxquelles elle se sent petite, surtout celles liées à « ce que je désire, ce que je pense par rapport à ce qui est réalisable ». L'exercice est doublé par la visualisation. Mihaela choisit un représentant pour chaque

---

<sup>406</sup> voir l'anexe A.3.5

<sup>407</sup> voir l'anexe A.3.7

personnage, le positionne et se positionne, tour à tour, en fonction de la manière dont elle se sent en rapport avec eux.

Dans le cadre d'une activité qui consiste dans le dessin d'une maison allégorique, Mihaela inscrit dans la cave le nom de quelques professeurs, d'un oncle, d'une cousine ; au rez-de-chaussée des difficultés et des douleurs, elle met des membres de la famille, y compris la mère, dont elle connaît vaguement le nom actuel (c'est-à-dire celui du mariage actuel) et mentionne, en outre, que « je ne sais plus quoi ajouter, mais je peux dire que la liste est infinie ».

Comme les comportements provocateurs de Mihaela ressemblent à un tableau hystérique, cela me fait penser aux observations de Gérard Pirlot : « L'hystérie sous-jacente à toute réactivité émotionnelle adolescente provient du fait que la structure de l'adolescence est celle de l'hystérie : des situations actuelles (dites A), vécues habituellement comme neutres, se chargent postérieurement d'une signification nouvelle sexuelle empruntée à des situations antérieures et infantiles (B) dont le contenu sexuel n'apparaît qu'après-coup. Par l'ampleur des modifications corporelles et psychiques qu'elle impose à l'enfant, la puberté réalise ainsi un véritable trauma au sens freudien du terme : l'économique déborde les capacités dynamiques et topiques de l'appareil psychique dans un moment, heureusement étalé dans le temps<sup>408</sup> ».

Mihaela ne peut pas trouver sa place, car l'âge ramène à la surface le conflit lié à la double séparation, de la mère et des parents, et semble avoir des valences plus anciennes, archaïques. Nicole Catheline et Daniel Marcelli considèrent que le temps de l'adolescence implique de « se désengager de ses liens œdipiens alors même que l'excitation pubertaire (le) pousse à se rapprocher de ses objets œdipiens<sup>409</sup> ». Mihaela oscille entre le conflit précœdipien-œdipien, puisqu'elle n'a pas la base de sécurité interne qui lui permette la séparation. La nouvelle organisation pulsionnelle est reliée à la distance par rapport aux parents, qui ont leurs propres vies et leurs propres familles. Le grand-père, en tant que figure faible, est incapable de contribuer à une séparation interne de la mère biologique, investie comme objet défaillant, rejetant. La décharge pulsionnelle presque impossible prend la forme des attaques de panique suivies d'hospitalisation et qui n'ont pas d'autre cause qu'une carence en calcium ; pourtant, cela n'explique pas l'ampleur et l'intensité des crises. Qu'attend Mihaela lorsqu'elle arrive aux urgences ? Elle obtient l'attention de la principale, même si énervée (elle perçoit le marchandage derrière ces crises, les visites des collègues, du père et de sa femme, les coups de fil de la mère, et, lorsqu'elle parle avec moi après une crise pendant la première année de travail, elle évoque qu'elle est très surprise par le fait que Tudor et Rareș l'ont appelée et veulent savoir

---

<sup>408</sup> Pirlot Gérard, *Errabundus Adulescens* in : *L'adolescence et la mort*, Paris : Éditions in Press, 2011, p.133

<sup>409</sup> Catheline N., Marcelli D. (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse : Édition érès, 2014, p. 53

comment elle va). Il est à supposer que pendant la période antérieure, de latence, Mihaela n'a pas pu trouver un appui dans sa famille pour gérer ses excitations intérieures ou sa vie pulsionnelle.

Gérard Pirlot considère que « c'est grâce à cette « mise en constance » par la famille de ses pulsions (et qui renvoie « à la capacité d'être seul en présence de la mère », selon D. W. Winnicott (1958), que l'enfant pourra symboliser ce qui lui manque, entre autres la puissance (génitale et mystérieuse) de l'adulte<sup>410</sup> ». La découverte de ce qui peut être accompli et le déplacement vers un autre objet des fantasmes œdipiens dépendent de la capacité à symboliser ce qui manque et ce qui ne peut être réalisé. En déficit pour penser et symboliser l'ambivalence, Mihaela passe à l'acte – une vraie solution interne aux pirouettes centripètes et centrifuges : il s'agit de la décharge pulsionnelle et de la transgression de la censure. La cohérence interne narcissique-identitaire explose dans un acte qui se voudrait une séparation forcée de la famille, d'annulation de la dépendance (si la famille ne me donne pas ce qu'il me faut, je le prends toute seule). Le passage à l'acte correspond à une tentative de survie psychique, d'unification de parties clivées. La conséquence du fait d'attirer l'attention, mais aussi la punition du père, reflète le renforcement de l'instance du Surmoi. Le Surmoi essaye de limiter la tendance de décharger génitalement la décharge pulsionnelle, suivant la logique du « il est trop tôt pour toi de faire comme moi » — refus du père, en fait une défense parentale contre la reconnaissance et la validation de la sexualité de la fille.

Le fait que, pour Mihaela, la liaison avec le garçon est plus importante que la sexualité, se dévoile par la déception que produit chez elle l'acte sexuel ; ceci ne correspond pas à ses fantasmes et Mihaela ne comprend pas pourquoi les gens valorisent un si « petit rien », qu'elle n'aime pas beaucoup. Une fois découvert, le secret des parents perd la valeur d'idéal. Ainsi, même s'il est en apparence autodestructif, l'acte de Mihaela représente une tentative de détruire une identité pour en construire une autre, plus cohérente, et qui permette entre autres l'accès aux motifs qui ont généré la mise en acte. Les anciennes représentations, rejetantes et persécutrices, sont jetées symboliquement en l'air, mais cela arrive aussi à cause de l'échec de trouver une manière créative pour satisfaire les pulsions. La symbolisation grâce aux médiations thérapeutiques lui permet l'évolution vers une plus grande capacité de réfléchir et une décharge pulsionnelle restreinte ou une capacité de sublimer la charge pulsionnelle. Cela se concrétisera vers la troisième année de travail avec le groupe, lorsque Mihaela renoncera de réclamer constamment l'attention, offrira l'espace nécessaire à d'autres collègues pour s'exprimer et

---

<sup>410</sup> Pirlot Gérard, *Errabundus Adulescens* in : *L'adolescence et la mort*, Paris : Éditions in Press, 2011, p.134

trouvera les ressources pour se diriger vers le désir de se préparer pour réussir l'examen et d'être admise dans un bon lycée. La réussite scolaire devient l'expression d'une plus grande capacité d'adaptation et de maîtrise émotionnelle. La charge pulsionnelle ne mène plus à la désorganisation interne et cela se reflète dans sa capacité à mener à bonne fin l'intention de faire un premier pas dans la direction de la carrière dont elle rêve. Lors de la dernière année, elle se décide de faire tout le possible pour devenir psychologue.

#### **III.4 Tudor et le corps-toupie**

Tudor a 13 ans au début des séances de groupe. Il est châtain clair, il a les yeux bleus, est élancé et mince. Ce qui attire mon attention au début est son intrépidité continuelle, comme si son corps ne peut pas rester en repos et doit parler continuellement par des gestes et de mouvements. Si le regard essaie de surprendre en photo et de les encapsuler dans une image plus stable, cela ne réussit pas puisqu'ils changent rapidement. C'est comme s'il s'exprime tout en se soustrayant, dans un jeu de cache-cache de mimique et gestes, doublé d'un jeu similaire de regards et de l'alternance raillerie/sérosité... Dans les notices d'avant les séances, il précise : « ma famille n'est pas unie, parce que ma mère est en Italie, mais mes parents s'entendent bien. Je pense avoir d'assez bonnes conditions familiales et je m'entends très bien avec tout le monde. Ma maison est constituée de deux immeubles. Dans l'un habitent mes parents, ils ont deux chambres, une cuisine et une salle de bain. Moi, j'ai deux chambres, une salle de bain, une cuisine et un vestibule large. Poids : 45 kilos et taille : 1,60 m ».

Ces notes semblent surprendre une sorte de confusion identitaire entre générations, observable dans la précision concernant la maison des grands-parents et qui semble lui appartenir sans qu'existe un espace de démarcation ou transitionnel entre celle-ci et celle où il habite avec son père et son frère. La différence d'âge entre ses parents est de 22 ans, ce qui place la relation dans un contexte œdipien et confère d'autres connotations au départ de sa mère, pour travailler en Italie. Sa mère l'appelle presque tous les soirs. La remarque « mais les parents s'entendent bien » se révélera dans le contexte du travail de groupe comme une tentative d'éviter l'angoisse liée à la séparation des parents et la coulabilité associée.

Pendant la première année du groupe, Tudor est une sorte de pitre, habitué à donner des réponses évasives, à attirer l'attention comme un aimant, en s'aidant de son collègue Cristi, avec qui il fait équipe. Il montre vers Cristi, se moque de lui ; Cristi approuve tout ce qu'il fait ou dit, comme un écho. Pendant la deuxième année du groupe, ses esquives vont prendre une

tournure autodestructive, en ceci qu'il commence à provoquer ses professeurs, à sécher les cours et à entraîner Cristi dans ses escapades. Il s'attire la désapprobation de la principale et de tout le corps professoral. Il arrive jusqu'au point de se faire exclure de la classe, à cause des bêtises dont il parle en rigolant, avec une satisfaction naïve, enfantine, qui suscite l'opprobre des adultes ; son comportement reflète leur incapacité à le soumettre. Il finit par devenir une sorte de brebis galeuse aux yeux de la principale et des autres professeurs. Pourtant, le groupe d'adolescents exprime le clivage : une partie du groupe trouve la satisfaction de retrouver la liberté dans son comportement, et l'autre partie (les élèves les plus appliqués) le traite avec ironie. L'attention du groupe est maintenue par des tours de passe-passe, des blagues et le refus d'assumer les conséquences de ses propres actes. Un changement de perspective lui gagne la sympathie de tout le groupe, celle des collègues et celle des professeurs. À la fin de la deuxième année du groupe, lorsqu'ils rentrent des cours particuliers de mathématiques, offerts en privé par le directeur de l'école, Tudor et Cristi passent à côté d'une maison du village et observent de la fumée dense et des flammes sur le toit d'une maison. Ils ne s'effarent pas, entrent dans la maison et y découvrent une vieille femme. Ils la ramènent dehors et jettent de l'eau dans la chambre qui brûlait. Une institutrice qui avait travaillé dans ce village écrit alors un article dans la revue de l'école et les deux garçons se transforment ainsi de brebis noires en héros de la communauté de villageois.

Pendant la première séance du groupe, au moment où Tudor esquissait en l'air le dessin, il pliait ses genoux et a ri avant de se mettre à dessiner, en me regardant furtivement et en me parlant par/avec tout le corps et en suscitant l'amusement du groupe avant même de créer quelque chose d'hilare par son dessin. C'est comme il s'esquivait de la rencontre authentique, en imposant ce contour de visage souriant. Je me suis surprise à essayer de retenir avec mon regard les gestes qui glissaient à côté de moi, à les fixer comme pour dissiper la confusion qui entraînait dans mon être.

Je me suis surprise à penser que le visage souriant cache une douleur trop grande, similaire à celui du bébé que le regard perdu dans le vague de sa maman fait plonger dans le vide. Les pouffements des membres du groupe, qui font écho à son rire, se calment après que mes regards croisent les leurs. Mais Rareş fait de nouveau une grimace, une singerie, et le groupe éclate de rire. Lorsque je le regarde, il s'agite, mais la commissure des lèvres semble vouloir exprimer le sérieux ; il évite de me regarder.

Lors de la deuxième activité du groupe, concernant le dessin du chemin de vie<sup>411</sup>, le support malléable de l'air est remplacé par le support fixe du papier à dessiner. Tudor réalise rapidement son dessin, tout en bougeant beaucoup, et il est le premier à terminer. Après cela, il commence à faire des gestes pour détourner l'attention de Cristi de son activité.

Tudor présente le dessin de son chemin de vie dans la première partie de la seconde séance. C'est un dessin vivement coloré : son chemin est vert et ascendant, commence à la base d'une pente/colline, au milieu d'une page en format paysage. À gauche de la page, au-dessus de la colline, on aperçoit les silhouettes de deux papillons qui volent vers un soleil, placé en haut, à l'extrémité gauche de la page. En haut de la page se trouvent également deux nuages bleus, dont un souriant. Mon attention est attirée par le bas de la page, où se trouvent deux collines : celle de droite a quatre fleurs et un papillon volant vers la gauche et celle de gauche a un arbre fruitier et une fleur. « J'ai un frère aîné, de seize ans, et nous sommes tous les deux comme des papillons, libres, et nous nous entendons bien avec les parents (...). Le grand-père maternel est mort lorsque ma mère avait six ans (j'entends : l'image de la mère contenant la perte du père). La grand-mère habite maintenant avec le frère de ma mère. Ma famille n'est pas complète parce que ma mère est en Italie ». Entre les parents de Tudor il y a un écart d'âge important et sa mère avait seulement quatorze ans lorsqu'elle a épousé son père. D'ailleurs, lorsqu'il symbolise la composition de sa famille par le biais des peluches, Tudor représente son père sous la forme d'une peluche qui tient lui et sa mère dans ses bras, largement ouverts (j'entends : le choix du partenaire du couple dans un registre œdipien). Les grands-parents paternels sont positionnés à côté du père, sur la même ligne (possiblement une confusion identitaire entre les espaces psychiques). Il s'agit du même type de confusion identitaire entre les générations que j'ai pu observer dans les notes préalables à la constitution du groupe clinique.

La manière dont le groupe peut construire un espace relationnel qui permette l'élaboration et l'intégration de l'angoisse de séparation se manifeste également dans la rivalité entre Rareş et Tudor. Tudor se dispute l'attention de Rareş et la mienne. Si pendant la première année de travail avec les adolescents la rivalité semble être un jeu impulsé par Mihaela, dont l'attention saute de l'un à l'autre, pendant la deuxième année, elle change d'objet, en dirigeant son attention vers l'extérieur. Rareş passe alors dans l'ombre et Tudor commence à attirer l'attention sur lui sur un mode négatif, par des absences à l'école, des actes provocants à l'adresse des enseignants, des blagues « innocentes » (qu'ai-je donc fait ? répond-il à répétition

---

<sup>411</sup> voir l'annexe A.4.1

lorsque les adultes lui demandent de justifier ses actes). Cependant, les jeux de pouvoir entre Rareş et Tudor cessent lorsque des contenus douloureux accèdent à la surface par l'autodévoilement de l'un ou de l'autre (identification projective). Chacun est enclin et capable d'offrir à l'autre de l'espace et de la compréhension lorsqu'ils se trouvent dans un moment de grande vulnérabilité.

Lors d'une activité de groupe où les participants doivent danser en tenant par les bouts un feutre, et dont le but est de ne pas le faire tomber (c'est-à-dire lors d'une activité de médiation corporelle qui met en lumière la manière dont les adolescents construisent la réalité relationnelle, l'harmonie ou la disharmonie interpersonnelle), Tudor est partenaire de Mara. Il estime que « la relation a bien fonctionné, nous avons fait les mêmes mouvements ». Malgré cela, lorsque Mara a fait un mouvement différent, Tudor a été en accord et l'a encouragée, mais a tellement ralenti le rythme que le feutre symbolisant la relation est tombé. « Je pense que la relation change lorsque l'autre change brusquement l'état ou la direction. Là il y a danger. J'ai besoin du temps pour me redresser » (j'entends : j'ai eu besoin de temps pour m'habituer au départ de ma mère).

Cette attitude de Tudor est la raison apparente de l'inconfort de Mihaela. En tant qu'élève délégué, Mihaela doit assurer l'ordre et la discipline pendant les pauses et après le coup de sonnette (une forme de parentalisation fréquente au niveau institutionnel). Ainsi, au début de la cinquième séance mentionne-t-elle, en se référant à Tudor : « Il a chanté toute la semaine et m'a harcelé » (comme s'il avait fait cela contre elle, pour la mettre en difficulté). En fait, Mihaela voudrait que Tudor « soit plus sérieux » et ne lui crée pas des difficultés pendant qu'elle a la responsabilité de la classe. Tudor, à son tour, n'aime pas la manière dont Mihaela lui adresse la parole, il a notamment l'impression qu'elle lui adresse des ordres : « Va-t'en dans la salle de classe ! ». Sa réaction dans de telles situations est l'opposition, car : « J'ai senti qu'elle respecte plus les enseignants que moi ». C'est sa manière à lui de ne pas se laisser contrôler, d'exprimer sa liberté et son individualité. S'il constate chez Mihaela de la colère ou de l'impuissance, il dit avec une sorte de jubilation : « Je m'en fiche ! » (une punition qui touche l'endroit le plus vulnérable de la fille, l'angoisse de se sentir rejetée). En disant ceci, Tudor a un sourire au coin des lèvres, une fossette se creuse dans la joue droite. Mihaela se sent attirée autant par Rareş que par Tudor. Néanmoins, malgré une histoire de vie similaire – une mère partie en Italie – Tudor la repousse et semble indifférent à toutes les tentatives de Mihaela de lui capter l'attention (une transformation dans le contraire, une punition dirigée vers la mère). Il semble vouloir se protéger de l'assaut de Mihaela en mettant de la distance entre eux et en se montrant indifférent (identification avec la mère dans la relation, possiblement une forme de révolte contre le père).

La deuxième année, la révolte des membres du groupe contre les règles institutionnelles est à son apogée. Tudor change de coiffure, adoptant une crête iroquoise et défie indirectement les enseignants pendant les classes en détournant l'attention des collègues vers lui. À l'intérieur des séances du groupe, il reproduit le même comportement. Au moment où un collègue présente ses créations, Tudor est mouvementé et fait tout le possible pour attirer l'attention des autres et au moment où il réussit il se tait, hausse les épaules et se calme. Il cherche mon regard et mon attention, mais c'est pour les repousser. C'est l'année où il a besoin de s'affirmer en faisant l'inverse de ce que les adultes attendent de lui. C'est l'année de « peu m'importe ce que tu ressens ou si tu te fâches ».

En ce qui concerne l'histoire qu'il avait l'habitude d'écouter dans son enfance, Tudor évoque, *Le Petit Chaperon rouge*, et ajoute spontanément : « Je ne changerais rien dans cette histoire parce qu'elle est parfaite telle qu'elle est ». À côté de la silhouette fine, rouge, presque androgyne, en bas à gauche<sup>412</sup>, se trouve un ballon – un symbole paradoxal de la présence fantasmée du loup, absent de l'image. Il utilise seulement un quart de page pour le dessin. Le petit chaperon rouge qui joue au ballon c'est lui. Mais c'est qui le loup ? Le père ? Le directeur de l'institution ? Tudor ne dit pas, mais son comportement cette année semble remettre en question surtout l'autorité paternelle. En ce qui concerne la représentation de soi, la silhouette qu'il dessine a une coiffure moderne, un sourire et des yeux qui expriment l'émerveillement : « Je m'aime tel que je suis, je ne changerais rien ». Son histoire connaît pourtant un tournant lorsqu'il apprend que sa mère, qui vit toujours en Italie, est suspecte de cancer du sein. Son anxiété atteint un comble et se matérialise par un phantasme de la perte. Pour contourner cette angoisse, l'activité proposée aux adolescents est d'associer librement (avec des mots, des images, des chiffres ou à l'aide des collages) autour de ce qu'ils ressentent par rapport à l'avenir idéalisé ou dans la dimension cauchemardesque.

Lors de sa présentation, Tudor parle plus que d'habitude et parfois son regard croise furtivement celui des autres. De son espace imaginaire émerge une autre angoisse, à peine dessinée, qu'il n'arrive pas à exprimer par des mots devant le groupe. L'avenir, sous sa forme idéale<sup>413</sup>, est compris dans le mot « santé » dessiné sur une page, mais dont la lettre « s », barrée, est le symbole du dollar : « Mon rêve est d'être riche, mais de la santé avant tout ! J'aime l'argent et je ne voudrais jamais tomber malade, mais je préférerais être en bonne santé et pauvre que d'être souffrant. C'est ça mon rêve ». Dans sa forme cauchemardesque<sup>414</sup>, l'avenir est

---

<sup>412</sup> voir l'anexe A.4.2

<sup>413</sup> voir l'anexe A.4.3

<sup>414</sup> la même anexe, la colonne droite

illustré sous la forme d'une pierre tombale et d'une croix (fantasme mortifère) dessinées en gris, ainsi que sous la forme d'une voiture qui se dirige vers la droite de la page, dont le pot d'échappement évacue des gaz et qui porte l'inscription « L'Éternité ». « Mon cauchemar est de mourir. J'ai peur de la mort, car je ne sais pas ce qui suivra après et parce que mes amis et ma famille en souffriront beaucoup ». La recherche d'une solution au conflit interne entre la haine et l'amour pour sa mère se dévoile par le désir d'annuler la maladie de sa mère, par la tentative de mettre à distance la haine de l'abandon et par la pensée que le départ en Italie aurait pu être évité s'il avait eu plus d'argent.

Une autre version de cette activité vise la représentation métaphorique de la vie comme une fenêtre à quatre carreaux, dont chaque élément représente le passé, le présent et l'avenir dans ses deux formes, idéale et catastrophique. Dans le premier carreau, Tudor dessine un biberon bleu et dans le deuxième carreau il met un livre avec l'inscription « Examens ». Dans la troisième section, il met les symboles jaunes du dollar et de la santé et dans la dernière, qui représente l'avenir cauchemardesque, il inscrit trois symboles : un point noir et les mots « sans argent » ; une croix jaune barrée, représentant la santé et les mots « pas de santé » ; le troisième un smiley/une émoticône triste et l'inscription « sans famille ». On peut supposer que les représentations de l'argent chez Tudor correspondent à un fantasme de pouvoir qui lui permettraient d'annuler l'impuissance archaïque, éveillée par le départ de sa mère et qui seraient en même temps un moyen concret et pratique de la faire revenir. Cette activité permet à Tudor d'entrer en contact avec ses ressentis douloureux. Son sourire prend sur le papier une forme inversée, paradoxale et triste. Tudor évite le moment de la présentation de sa production : son corps sursaute, traversé par une tension ; ce langage corporel semble vouloir refuser ce moment de la lecture. Lorsque son tour vient, les mouvements des mains et des pieds diminuent en intensité. Mon attention et celle du groupe, le silence et le sérieux qui remplacent les sourires créent une enveloppe psychique qui apaise l'agitation du corps.

La troisième année démarre pour Tudor sous le signe de la valorisation, car le groupe lui attribue la valeur du courage. Par l'acte symbolique de secourir une vieille dame, son statut (et celui de Cristi) change radicalement. Il devient le héros du groupe d'adolescents. Il se réjouit également de l'estime du directeur de l'école et de sa principale, qui le considèrent une cause perdue, un mis au placard. Avec celle-ci, Tudor commence à prendre des cours particuliers de langue et littérature roumaine et de mathématiques. Dans cette période, pour réaliser son autoportrait symbolique<sup>415</sup> il utilise un crayon gris et il fait cette activité à la hâte, comme

---

<sup>415</sup> voir l'annexe A.4.4

d'habitude, pour s'en débarrasser rapidement. La manière dont il exécute le dessin est un langage en soi, plus importante que le contenu du dessin. Ses gestes sont rapides, impatients et le résultat est schématique. Les cheveux hérissés (un symbole phallique et une expression de la rébellion) la mimique et le manque d'équilibre de la silhouette — renversée vers la gauche — trahissent le conflit interne d'enfant. Tudor associe ce manque d'équilibre avec l'absence de sa mère, qu'il aimerait avoir à côté de lui.

Lors d'une autre activité, qui a pour but la réalisation d'une page de journal où l'on mentionne la manière dont on voudrait qu'on écrit sur soi, Tudor choisit le titre principal « Ma vie » et organise l'article en trois sections sans titres secondaires<sup>416</sup>. « Un soir d'automne, j'ai prévenu avec un ami l'incendie d'une maison. La revue *Realitatea info* a parlé de nous ». La description brève de cet événement, connu de la communauté rurale entière, l'amuse ; l'image qui accompagne la description est celle d'une maison rouge orientée vers la gauche, le toit en flammes. Il me semble intéressant qu'il oublie de mentionner le fait qu'ils ont sauvé la vieille qui habitait dans cette maison. Ceci semble un détail moins important, voire drôle, par rapport au fait d'avoir sauvé une maison. En racontant cette histoire, il remue ses jambes comme d'habitude, son regard évite le contact et sourit d'un sourire qui appelle celui du groupe. Je me rends compte que les émotions douloureuses s'expriment à travers le corps : il voudrait sauver la maison-famille d'où la vieille-substitut de sa mère — est absente. Il aimerait être le héros qui ramène ses parents à la maison après qu'un incendie violent menace de détruire les fondements de la famille. Tudor aimerait aussi que sa mère vieillisse aux côtés de son père. Son article continue : « J'ai passé de bons moments dehors, pendant l'été, avec les amis et les collègues, nous avons joué, nous nous sommes beaucoup amusés. L'été est ma saison préférée ». L'été est la saison préférée aussi parce que sa mère rentre à la maison. Ce témoignage est accompagné par l'image d'un ballon. La troisième section de l'article est suivie par le commentaire : « J'ai une famille merveilleuse et je l'aime ; elle est formée de quatre personnes : papa, maman, moi et mon frère aîné. J'aime ma famille ». Ces mots sont accompagnés d'un cœur rouge.

Une autre activité de médiation par le biais du dessin thématique, pour la troisième année du groupe, consiste dans le dessin d'une maison allégorique<sup>417</sup>. Tudor met le professeur de mathématiques et directeur de l'institution dans la cave. Celui-ci se retrouve également au rez-de-chaussée qui symbolise les difficultés et les douleurs, à côté du professeur d'histoire ; à l'étage des chambres jolies sont placés son père, sa mère, Cristi, « la grand-mère » et « le grand-père » ; dans la chambre neuve, celle de l'espoir, se trouve son nouveau collègue, avec qui il

---

<sup>416</sup> voir l'anexe A.4.5

<sup>417</sup> le dessin ne peut être reproduit à cause des noms contenus

s'entend très bien ; sur le toit des moments spéciaux est écrit « Joyeux anniversaire » et une félicitation occasionnelle que le professeur de mathématiques lui avait adressée : « Bravo, Tudor ! » (ambivalence à l'égard du père). Pendant la présentation de ce dessin, Tudor alterne les moments de gravité badine avec des clins d'œil vers Cristi et des gesticulations encouragées par les risées et pouffements des collègues, par exemple lorsqu'il explique pourquoi il a choisi de placer le professeur de mathématiques « dans la cave ». Ses gestes sont plus réservés lorsqu'il parle des membres de sa famille et son visage s'assombrit. Le groupe répond par le silence. Cet état ne dure pas et Tudor chasse avec ses gestes rapides cette tristesse qui semblait s'installer en lui.

Vers la fin des séances de groupe, je propose un autre exercice à la classe, « La taille que tu penses avoir<sup>418</sup> ». J'invite notamment les adolescents à choisir quatre personnes ayant une influence significative, positive ou négative, sur leur vie, et d'esquisser la dimension qu'ils pensent avoir par rapport à elles. Tudor choisit trois membres de sa famille et son copain, Cristi. Je trouve intéressant qu'il se voie de la même taille que sa mère ; son regard est orienté vers elle et il lui tire la main sans qu'on voie la paume, tandis que sa mère regarde et sourit vers la gauche, c'est-à-dire pas vers lui. En revanche, son père est plus grand et le regarde ; à la différence de Tudor, ses bras ont des paumes. Initialement, Tudor voulait représenter un de ses bras comme partant depuis la tête vers son père, mais il a changé d'avis. Il se voit aussi plus petit que son frère aîné, et les deux sont de taille plus petite que celle du père. Par rapport à son copain, il s' imagine de profil ; leurs mains semblent s'unir pour former une seule main, ainsi que leurs regards, qui d'ailleurs se rencontrent (on peut voir là le phantasme des gémeaux).

Comme l'attitude de Tudor par rapport à l'étude change cette année, entre autres grâce à la validation reçue de la part du journal local, il évacue la frustration générée par la pression des professeurs et des parents en assumant le rôle d'amuseur du groupe ; il forme une équipe avec Cristi et Andrei et le groupe les adopte symboliquement. C'est toujours lui qui lance la problématique de l'excitation sexuelle dans le groupe, dans le cadre d'un exercice que je propose après le moment du clivage du groupe et qui est évoqué dans le chapitre *Le milieu scolaire comme véritable lit de Procuste pour l'adolescent*. Dans une discussion, par exemple, Tudor glisse un mot associé à l'acte sexuel et ses collègues répondent par des éclats de rire ; il désavoue pourtant ses paroles et montre du doigt Cristi, tandis que Mihaela et Despina indiquent vers lui. Il me regarde ensuite avec un air innocent : « Qu'est-ce que j'ai fait ? Je n'ai rien dit ». Dorina le regarde avec un certain mépris.

---

<sup>418</sup> voir l'anexe A.4.6

Parmi les supporteurs — c'est-à-dire ceux qui voudraient que Tudor réussisse — il y a les membres de la famille. Tudor se réfère à eux comme s'il s'agissait d'un tout, ce qui ramène à la surface le désir d'unification et l'angoisse de morcellement. Ils l'encouragent : « Étudie pour devenir quelqu'un. Nous sommes confiants que tu pourras le faire ! ». Parmi ceux qui le découragent il y a le professeur de maths : « Tu ne réfléchis pas ! », le professeur d'histoire et la grand-mère paternelle : « Tu es bon à rien. Tu n'es pas capable d'avoir la meilleure note (10) en maths. C'est comme ça, tu verras ».

En ce qui concerne la manière dont il se voit, Tudor s'estime « sociable ». En ce qui concerne les autres, ils sont plutôt « gentils » ; ses collègues sont « bienveillants ». L'image de soi et la perception du groupe se trouvent dans un accord implicite. Les collègues se laissent distraire par ses gestes et se laissent entraîner dans ses échanges avec Cristi et Andrei. Parfois, Andrei glisse une remarque-explication, comme s'il était un conteur en sourdine. Rareș essaie plusieurs fois de détourner l'attention du groupe vers lui, en tirant Melania par les cheveux, qui s'offusque. La rivalité entre Rareș et le groupuscule de garçons est ainsi pleinement mise en scène. Les déferlements de rire qui se font entendre à travers ces échanges de paroles traversent l'espace comme des ballons de foot, en contrecarrant le registre sérieux du début de séance et le spectre persécutif de l'examen.

Pendant une activité qui consistait dans la réalisation de l'autoportrait lors d'un symbolique repas copieux<sup>419</sup>, Tudor place à la droite de la table ovale les membres de sa famille : « mère », « père », « frère ». Il écrit en bas du dessin : « Je n'ai pas d'amis ou de membres de la famille qui ne fassent que prendre, la plupart prennent et rendent ». Cette remarque renvoie à une forme de collaboration observable entre lui, Andrei et Cristi et quelques filles du groupe. Cette activité a été proposée spontanément afin de donner la possibilité aux adolescents de voir en quelle mesure ils peuvent initier et soigner des relations d'amitié plus équilibrées entre donner et recevoir.

Lors d'un autre exercice pendant lequel les adolescents doivent esquisser la planète personnelle avec tout ce qu'il y a d'important pour eux, Tudor dessine une sphère où il insère une maison bancale, penchée vers la gauche et ayant une seule fenêtre et une seule porte<sup>420</sup>. L'inclinaison vers la gauche se trouve aussi dans l'autoportrait de Tudor et situe ce dessin dans la contingence de la tentative de réunification des parties clivées. Du côté droit se trouvent quatre silhouettes et le mot « famille ». Au-dessous de la maison, il y a quatre autres silhouettes et le mot « amis ». Toujours à droite, en bas, un cœur percé de flèches dirigées vers et unissant

---

<sup>419</sup> voir l'anexe A.4.7

<sup>420</sup> voir l'anexe A.4.8

famille et amis. Dans le contre-transfert je ressens de la tristesse, c'est-à-dire ce que Tudor ne se permet pas encore de ressentir, mais que son corps exprime par l'agitation et par la fébrilité.

Le diplôme symbolique<sup>421</sup> que Tudor recevrait pour les qualités spéciales qu'il a et que les autres apprécieraient est : « Le premier prix est accordé à l'élève...pour des résultats exceptionnels obtenus à l'Éducation physique et sportive ». Bien entendu, le diplôme est signé par son meilleur ami, Cristi.

Lors de l'exercice « La porte<sup>422</sup> », qui consiste dans la représentation de tout ce qu'on aimerait protéger chez soi et ne pas l'exposer publiquement, Tudor dessine quatre silhouettes et écrit « famille » au-dessus. Les objets qui pourraient protéger la famille sont un fusil d'assaut (AK 47) et le symbole du dollar, au-dessous duquel il écrit « argent ».

Tudor réussit à se servir du groupe et de moi d'une manière qui lui permet initialement une forme de révolte et de revendication de la liberté par rapport à toute forme d'autorité. Dans le groupe clinique, il trouve un point d'appui qui lui permet de tester les limites de l'institution jusqu'à être expulsé de l'école (peut-être le désir d'avoir une bonne raison de rejoindre sa mère en Italie). Après cette destruction symbolique des limites, qui lui attire d'ailleurs la sympathie des collègues (qui ne s'autorisent pas à s'insurger contre les règles), il a l'intuition inconsciente de la façon dont il peut se transformer de mouton noir en héros de la communauté. Lors de l'examen, il obtient des résultats qui lui permettent d'opter pour le cursus souhaité.

### **III.5 Rareş ou les voyages intérieurs à la recherche du père...**

Rareş a 13 ans, est grand, brun aux yeux marron foncé. Avant de le rencontrer en personne, je prends contact avec les notices sur soi qu'il juge importantes et qui seraient, selon lui, un point de départ pour la rencontre avec moi. Son écriture, plutôt ordonnée, suit la structure standardisée des présentations scolaires, le nom entier, la date de la naissance, la taille, le poids, la composition de la famille. Cette note attire mon attention : « ma mère habite avec nous, mon père est parti en Espagne. Mes parents s'entendent très bien, mais moi je me dispute souvent avec ma sœur ». Son père a commencé à travailler en Espagne depuis que Rareş avait six ans. Depuis, il rentre deux fois par an à la maison. Il pense avoir des conditions matérielles privilégiées, dues au travail de son père. Sa sœur est sa cadette d'un an et va dans la même école. Rareş est coquet, accorde une attention spéciale aux t-shirts imprimés et en général à sa

---

<sup>421</sup> le dessin ne peut être reproduit à cause du nom réel du garçon

<sup>422</sup> voir l'anexe A.4.9

tenue, et cela va s'accroître pendant les deux années suivantes. Il fait également partie de l'équipe locale de football des juniors.

Pendant les premières séances, le garçon est plutôt timide, peu bavard et cette impression est due au fait qu'il ne prend pas l'initiative de présenter à moi et mes collègues les productions des activités réalisées dans le groupe ; il attend qu'on l'invite. Aussi, lorsque je montrais mon intérêt explicite pour ses réalisations, il répondait avec de la sollicitude – initialement j'ai interprété cela dans le registre de la séduction. Pendant la première année de travail ensemble, son attitude est constante. Il attend son tour ou que les collègues lui demandent de présenter ses créations. Il a du succès auprès des filles de sa classe et de l'école. L'année avant le début de l'atelier, il a été le copain de Mihaela, qui lui accorde toujours son attention, même si pas de manière exclusive, comme avant. Grațîela, une collègue du groupe, est amoureuse de lui et cela est connu de tout le groupe. Dans la relation avec moi, il est prudent, comme s'il ne voulait pas me fâcher. Pendant la deuxième du groupe, la rivalité avec Tudor se nuance et s'intensifie et continue d'être le préféré de la principale de tous les garçons, malgré qu'il se montre embêté par le concours que celle-ci organise avec une partie des filles de la classe : « Be fitness, not fatness ! ».

Cette année-là, ses moments de passivité alternent avec la prise d'initiative de présenter ses créations. Dans la relation avec moi il reproduit l'ambivalence, oscillant entre être absent, égaré dans ses pensées et les moments où il sollicite mon attention pour présenter ses créations. Lors de la troisième année, avec l'arrivée de son collègue de Bucarest, Andrei, la rivalité se déplace de Tudor vers celui-ci ; toute forme d'attention que ce dernier reçoit lui est intolérable et fait tout le possible pour attirer mon attention et celle du groupe, soit en lui coupant la parole, soit en touchant les filles, soit en subtilisant des objets des collègues. Les échanges entre Andrei et Rareș prennent la forme de plaisanteries drôles-acides. Rareș supporte mal le succès de son nouveau collègue. Andrei a un talent oratoire remarqué par la principale, qui exprime sa préférence pour celui-ci au détriment de Rareș, tombé en disgrâce. En sortant de sa passivité, certaines de ses remarques sont jugées arrogantes par les collègues. Il se fait une petite amie dans une autre classe. Aux examens de fin de cycle, il obtient une moyenne qui lui permet de s'inscrire au lycée et au cursus de son choix.

Les symptômes de Rareș, telles qu'ils sont dévoilés par sa position dans le groupe ou par la manière dont il se sert de moi, du groupe ou du cadre, s'organisent autour des départs répétés de son père et de l'attention que sa mère lui accorde en absence de son mari. Le portrait qui se coagule dans ces séances est un fruit de la manière dont se rencontrent la vision du groupe, ma

vision, le soin par des médiations et les bénéfices que l'enfant peut tirer pour construire son identité propre dans ce type de cadre.

Lors de la première séance de groupe, les mouvements de mimique, posture et gestes (décrites en détail à la page...) ramènent en avant une sorte d'attente implicite de recevoir de ma part et de la part du groupe l'attention qu'il est habitué à recevoir de la part de sa mère, tout en étant peu disposé à donner des explications verbales au groupe. Je reprends le langage du corps de l'adolescent dans une sorte d'image figée. Rareș est debout, au centre du cercle formé par moi et les autres adolescents. Le groupe réagit dans une première phase en réclamant des informations supplémentaires. Il se produit un vacarme, car Rareș ne répond toujours pas, mais il sourit, en frustrant ses collègues. Il a l'attention du groupe, que seulement Mihaela essaye d'attirer vers elle, mais elle ne réussit qu'à la renforcer. Après quelques moments de désarroi, les yeux du groupe se fixent sur moi. Puisque je me tais, ils arrêtent de poser des questions. Il se crée un petit moment de silence partagé. Rareș persiste dans sa passivité, après quoi son regard est traversé par une sorte de vision d'étonnement et de confusion. Je lui fais signe que s'il n'a rien à ajouter, il peut regagner sa place dans le groupe.

Lors de la deuxième séance, lorsqu'il présente le dessin de son chemin de vie<sup>423</sup>, moi et les collègues approchons pour le voir de près. Au centre du groupe, Rareș fait le même mouvement de rapprochement-éloignement, que j'avais aperçu lors de la première séance. Il a réalisé son dessin rapidement. Il éveille mon intérêt par la manière dont il tient la page, c'est-à-dire par les bouts des doigts, à une certaine distance du corps. La page est orientée type « paysage ». Il s'arrête et attend que je lui pose des questions par rapport aux symboles sur la page, l'air apparemment détaché. Le dessin est faiblement contouré et mon regard se fixe dès le début sur le chemin central, ascendant, qui divise la page en deux. Les regards du groupe errent entre Rareș et moi. Quelqu'un murmure quelque chose et on entend un « chut ! ». Le silence s'installe. Le chemin dessiné par Rareș se détache d'un cercle marron, ayant un point au milieu ; en haut, il y a des chiffres qui indiquent l'âge. Il me dit que cela représente le moment de sa naissance. Jusqu'à dix ans, le chemin est parsemé de fleurs rouges ; à partir de cet âge, la partie supérieure du chemin est colorée en gris, jusqu'au point où elle se divise en deux, au niveau de l'âge de treize ans (Rareș a douze ans et cinq mois). Le sentier gris, en haut à droite, est parsemé d'un côté et de l'autre d'arbres asséchés, tandis que le deuxième sentier, qui part du chemin principal, est vert et a deux arbres fruitiers. Au-dessus du chemin principal, vers la gauche, en haut de la page, se trouve un soleil couvert en partie de trois nuages bleus. Au-

---

<sup>423</sup> voir l'annexe A.5.1

dessous du chemin principal se trouvent quelques montagnes aiguës, avec des crêtes rocheuses, où coule une rivière, qui sort de la page par la droite, en bas.

Rareş mentionne qu'il a esquissé les moments spéciaux jusqu'alors. « J'ai appris à marcher à un an et à parler seulement à trois ans ». Je me surprends penser, d'une part : Qu'est-ce qui l'a fait parler si tard ? Quelque chose de l'environnement maternel ? D'autre part, devant mes yeux passe l'image du laconisme des réponses aux questions des collègues, que j'ai observé initialement. Il ne se souvient pas ce qui s'est passé à l'âge de six ans. Je l'encourage à passer à l'autre événement significatif. « Ça va, Rareş, tu te souviendras plus tard. Tu pourras revenir quand tu voudras sur ce moment ». « À dix ans j'ai joué dans une pièce de théâtre ». Il semble que l'appréciation due au petit rôle d'enfant lui a laissé une forte impression et l'expression de son visage devient légèrement nostalgique lorsqu'il se souvient du moment d'interprétation d'autrefois. Mon regard est de plus en plus attiré par l'endroit où le chemin se bifurque. Rareş arrête de parler. « À quoi associes-tu ce chemin ? » « Une partie du chemin est plus lumineuse et l'autre plus noircie. Comme moi. Parfois je suis ouvert, parfois je suis fermé (quand je suis fâché, précise-t-il). À partir de l'âge de dix ans, j'ai commencé à m'égarer, à mal parler et à fumer. Jusqu'à dix ans, j'étais timide, je ne parlais avec personne ».

Je regarde les montagnes sur la page, il suit mon regard et me dit : « j'ai dessiné les montagnes pour remplir la page et parce que j'aime beaucoup voyager ». « Qui dans ta famille aime voyager ? » je lui demande spontanément. Il me dit brusquement : « Ah..., je me souviens ce qui s'est passé à six ans. C'est la première fois où mon père est parti travailler en Espagne. Je ne savais pas à quoi m'attendre. J'étais mal ». Depuis, le père de Rareş part régulièrement travailler en Espagne et rentre à la maison deux fois par an. « En été il passe plus de temps à la maison, à peu près trois mois. C'est mieux quand il est à la maison parce qu'à lui je peux partager tous mes secrets ». À lui, à la différence de qui ? De sa sœur et sa mère ?

La problématique que Rareş ramène dans le groupe leur permet d'avoir accès aux représentations symboliques liées au père et à ses fonctions. L'absence du père met Rareş en difficulté, surtout qu'il est entouré par des figures féminines : la mère, la sœur ; la manière dont il se comporte dans le groupe devient l'expression de l'oscillation entre les images précœdipiennes et œdipiennes. Étant donné que l'adolescence ramène au-devant les conflits d'enfance, les remobilise, en offrant une deuxième chance de résolution/intégration, il n'est pas étonnant que Rareş se défende du souvenir du moment où son père est parti pour la première fois. L'évolution de Rareş dépend de la manière où il réussira à revisiter la problématique œdipienne et à transformer le conflit lié au fait que son père a commencé les départs en Espagne à un moment où il devenait son rival. Le chemin bifurqué, à treize ans, dévoile le clivage dû au

va-et-vient de son père, au moment où Rareș est en plein procès interne de transformation dynamique de la figure du père en un étranger et ennemi.

Pour Rareș, la présence du groupe représente une manière d'être regardé tel qu'il est regardé par la mère, c'est-à-dire comme le garçon qui apaise le manque du mari, « le fils à maman ». Pendant la première et la deuxième année de travail avec les adolescents, la rivalité symbolique avec le père prend la forme de la lutte de pouvoir entre Rareș et Tudor. Les deux se disputent l'attention du groupe, mais cette lutte n'est pas si forte pour devancer la prégnance et la pertinence d'autres contenus, beaucoup plus archaïques, pour l'économie du groupe. La rivalité avec d'autres garçons de la classe se manifeste plus fortement à partir de la troisième année de clinique groupale et semble organiser le déroulement-même des séances. Il se sent spécialement menacé par la présence de Tudor et Cristi, inséparables. Pendant notre dernière année ensemble, les comportements par lesquels il essaye d'attirer mon attention et celle du groupe deviennent d'autant plus ostentatoires qu'un nouveau rival apparaît, Andrei. Celui-ci arrive dans le village et dans le groupe pendant la dernière année et est intégré dans la fratrie-couple formée par Tudor et Cristi (l'équation de la famille de Tudor se reproduit symboliquement). Le triangle masculin ainsi formé ne fait que stimuler les différentes formes d'attaque de la part de Rareș et des stratégies, parfois désespérées, de se faire voir et entendre.

En ce qui concerne la manière de Rareș de se comporter dans le cadre du groupe, dès le début des séances j'observe qu'il est habitué à ce que les filles lui accordent l'attention. Une des collègues a été sa petite amie (Mihaela, l'année d'avant, dans la cinquième) et ne loupe pas une occasion de le titiller/provoquer. Une autre est amoureuse de lui et le regarde longuement, rêveuse. Lors de l'exercice avec le feutre, pendant de la quatrième séance du groupe de la première année, visant la dynamique relationnelle, Rareș a Dănuț pour partenaire. Il précise au final : « C'est moi qui conduisais la relation, Dănuț ne faisait aucun mouvement ». Je comprends l'interaction dans la dynamique œdipienne, en direction du fantasme d'agenouillement du père, qui est absent et ne peut pas bouger puisqu'il est à distance. Mais Rareș ignore le seul moment où il a fait tomber le feutre, lorsque Dănuț a eu un bref et surprenant moment d'initiative. Ce mouvement l'a pris au dépourvu et a perdu le contrôle du feutre (dans quelle mesure cet élément rend le vécu de Rareș au moment du retour du père ?). Deux ans plus tard, je propose aux adolescents de choisir diverses places d'un triangle de chaises (un triangle hiérarchique de chaises, une forme particulière d'aménagement de l'espace lors d'un des ateliers de médiation) afin d'expérimenter divers rôles dans le groupe. Rareș est le seul parmi les garçons à choisir la chaise devant, puisque cela l'attire et il pense la mériter. Cette place est aussi la plus rapprochée de moi.

La deuxième année est celle où la principale accorde plus d'attention aux filles inscrites au concours et Rareș perd le privilège d'être son « favori » ; cela ramène à la surface les émotions générées par la naissance de sa sœur. La frustration générée par l'attention accordée par la principale à ses collègues prend la forme du fantasme d'être injustement traité par celle-ci au niveau des qualificatifs. La rivalité avec Cristi et Tudor s'intensifie, ceux-ci l'accusent d'envie et d'« individualisme ». Par ailleurs, Tudor et Cristi sont dans une sorte de complicité avec leurs frères.

Lors de la huitième séance de cette année, les adolescents sont invités à présenter l'histoire/le conte de fées/le conte mythologique qu'on leur lisait pendant l'enfance et à associer des images et des mots spontanément, comme s'ils se réveillaient en parlant et en dessinant. Rareș évoque Blanche-Neige<sup>424</sup>. L'élément du conte de fées dont il se souvient le plus vivement, comme une goutte d'huile remontant à la surface de l'eau, est la pomme rouge. Il la dessine et précise : « J'associe la pomme à la mort ». Parfois, la nourriture offerte par l'autre peut cacher du poison sous l'apparence de quelque chose de nourrissant et bénéfique (le même fantasme du lait empoisonné comme dans le cas de Cătălina). En parlant des modifications qu'il aimerait apporter au conte de fées, Rareș dit : « Si je pouvais réécrire l'histoire, je changerais le fait que Blanche-Neige soit un enfant indésirable pour sa belle-mère ».

Rareș ajoute que pour lui « les animaux représentent les amis de confiance de la fille ». Je traduis cette remarque par : l'instinct, l'intuition sont les seuls guides dans la vie. Le contexte où il évoque cette histoire est celui de l'inconfort et des difficultés de communication avec la principale, une sorte de « belle-mère », pour qui il est l'enfant indésirable. Pendant qu'il parle, il me regarde furtivement, d'une manière que je ressens pleine d'inquiétude. J'accompagne son regard jusqu'à ce qu'il se pose sur la page. Je perçois, de manière diffuse, un mouvement simultané de foisonnement/bruit depuis l'endroit où se trouvent Tudor et Cristi, provoquant des pouffements de rire dans le groupe. Je sens à la fois le besoin de me retourner vers Rareș et sa page et de me retourner vers les deux. Les regards du groupe me quittent quelques moments pour se diriger vers les deux et je suis tentée de les suivre. Je retourne mon regard vers Rareș, le groupe fait pareil.

Le plus beau rêve de Rareș, celui qui correspond à l'idéal : « trouver un trésor dans une cave. Si cela pouvait arriver, je serais très content ». Le dessin qui accompagne les mots<sup>425</sup> est placé à gauche de la page, qui renvoie à ce que nous ne savons pas de nous (à gauche, en bas) et la direction inconsciente (la partie gauche, en haut). Rareș précise que la silhouette en bas à

---

<sup>424</sup> voir l'anexe A.5.2

<sup>425</sup> voir l'anexe A.5.3

gauche, placé au milieu d'un chemin symbolique et accompagné par un chien, est lui se dirigeant vers la cave qui contient le trésor, jaune, en haut à gauche. La couleur jaune du trésor se retrouve dans toutes les représentations de soi sous la forme des émoticônes. La cave est recouverte d'arbres. Le cauchemar<sup>426</sup>, comme image inversée, à éviter, contient la précision : « Mon pire cauchemar serait d'être rejeté par tout le monde. Cela me ferait de la peine, car je n'aurais pas d'amis et je deviendrais fou à cause de la solitude ». Ce qui me surprend au fil des séances est la pauvreté chromatique de l'univers de Rareş. Il utilise d'habitude seulement le gris, le jaune et le rouge. Les états à éviter, ainsi que la solitude sont rendus par des silhouettes et des émoticônes colorées en rouge, tandis que les états positifs sont colorés en jaune<sup>427</sup>. Dans le cas présent, dans l'hypostase du rejet<sup>428</sup>, il s'autoportraitise habillé en rouge, derrière un filet rouge de tennis, empêchant le contact avec les trois autres bonshommes du dessin ; parmi ceux-ci, deux sont colorés en jaune, ont un sourire sur le visage et se promènent sur un chemin qui s'ondule vers le bas, au centre de la page, en s'éloignant de lui. Le troisième bonhomme est en face de lui, mais de dos, et est réalisé dans les trois couleurs, comme dans une tentative de mettre ensemble la joie et la solitude.

À la fin des séances de la deuxième année du groupe, à l'approche des examens de fin d'année, commence à s'immiscer la présence menaçante des examens de fin de cycle, de l'année prochaine. Les pressions et les visions catastrophiques des parents et des professeurs commencent à peser sur le groupe, Rareş et ses collègues évacuent ce qu'ils peuvent et comment ils peuvent des messages reçus.

Pendant l'exercice de groupe, où je leur propose d'imaginer la vie comme une fenêtre avec quatre carreaux, Rareş précise que la fenêtre du passé contient son image pleine de bonheur, sans soucis, « jouant tout au long de la journée avec mes amis » (le bonheur est le jeu sans souci de l'enfant) ; dans la fenêtre du présent (qui correspond à la période des examens de fin de semestre), « je me dessinais moi, assis dans ma chambre, stressé, en révisant et en pensant au jour suivant à l'école » ; la fenêtre de l'avenir, dans sa version lumineuse, porte la mention « je dessinais moi, joueur de foot chez Steaua » (ici les mots sont accompagnés d'une émoticône jaune<sup>429</sup>) ; dans la section qui correspond à l'avenir dans sa version la plus sombre : « je dessinais moi, mécanicien, bricolant toute la journée une voiture ». Concernant les chances pour que son désir de devenir joueur de foot se concrétise plus tard, Rareş pense qu'il

---

<sup>426</sup> voir l'anexe A.5.4

<sup>427</sup> un bon exemple- l'anexe A.5.5

<sup>428</sup> toujours l'anexe A.5.4

<sup>429</sup> voir l'anexe A.5.6

« devrait s'entraîner plus, pour intégrer une équipe de juniors et ensuite évoluer ». Ce qui maintient la zone de conflictualité est que s'entraîner plus est en opposition avec étudier pour l'examen de capacité (BEPC), de l'année suivante.

Dans une autre activité ultérieure du groupe et qui peut être vue en corrélation avec celle d'avant, Rareș conçoit un diplôme<sup>430</sup>, signé par deux collègues, pour les qualités qu'il pense qu'on apprécie chez lui ; il sélectionne une qualité attribuée à une réussite future, avec la mention « pour le meilleur joueur de foot du monde ». En d'autres mots, les gens devraient le voir comme le meilleur – une manière symbolique de réclamer dans l'imaginaire la position perdue devant la mère-le monde-le groupe- la principale. Il pourrait regagner cette place en s'entraînant plus. Le fantasme encapsule aussi le désir de voyager à travers le monde, comme son père. Rareș avoue que lorsque son père n'est pas à la maison, le football est son passe-temps préféré.

La troisième année démarre sous le signe d'un sentiment de groupe dressé, que j'ai lors des deux premières séances après les vacances. Rareș fait aussi partie de ce tout inerte, sans vitalité. D'ailleurs, après une telle séance je me sens épuisée, sans énergie. Il me traverse vaguement l'esprit qu'il s'agit d'une forme de punition pour mon absence pendant les vacances ou parce que cette année se préfigure notre séparation. J'ai l'idée de l'activité « Le chiot esseulé<sup>431</sup> », mais je constate avec surprise qu'aucun adolescent du groupe, à l'exception de Mihaela, ne réussit pas à rentrer dans la peau du « personnage-animal ». C'est une forme de déni des émotions douloureuses liées à l'abandon. Un autre moment paroxystique suit, celui du clivage du groupe dans une partie « sage », qui m'attend dans la salle de classe, et une autre, « désobéissante », des adolescents qui sont partis se balader, profitant du soleil et du ciel clair. Rareș est parmi ceux qui m'attendent dans la classe, à la différence du trio Tudor-Andrei-Cristi. Ce moment de clivage suit à mon absence d'une séance. L'insertion de quelques exercices de relaxation et de rire change la dynamique du groupe, les adolescents se détendent et redécouvrent le plaisir du jeu.

La tendance à trouver un équilibre entre étudier et s'amuser — en fait, entre le principe de réalité et le principe du plaisir — va se manifester régulièrement pendant tous les ateliers. Ceux-ci commencent, presque sans exception, avec un tour associatif, pendant lequel les adolescents vomissent la pression mise par les parents et les professeurs. Ils « vomissent » des phrases et des mots qui tournent autour de la tension, de l'étude, des examens, des injures et des menaces des professeurs. Après quelques tours associatifs, il se crée l'espace nécessaire

---

<sup>430</sup> l'image ne peut être reproduite à cause du nom réel écrit sur la feuille

<sup>431</sup> que je décris à la page 305

pour le jeu et la relaxation, favorisant entre autres les premières blagues et les premières risées par rapport à l'acte sexuel. C'est ce qui arrive dans le cadre de l'exercice « Le tremblotement ». Dans ce contexte de la sublimation des pulsions agressives-sexuelles par l'étude, la démarche du groupe amène aussi, pour Rareș, la matérialisation de l'angoisse de perdre sa place dans le groupe. Andrei, le nouveau collègue, arrivé de Bucarest, représente un substitut paternel, est adopté initialement par la fratrie Cristi-Tudor et devient le préféré de la principale, qui apprécie son sens de l'humour, sa créativité et sa politesse. Les filles sont sensibles à l'appréciation de la principale et dirigent leur attention vers le nouveau venu. Lors des ateliers on crée un match de foot, dont le ballon de l'attention est revendiqué par le trio qui met en avant Andrei et Rareș, qui voit sa suprématie menacée.

La difficulté de tolérer la rivalité prend la forme d'un masque d'arrogance dont Rareș n'est pas conscient, comme le dévoile une des activités. Ainsi, en ce qui concerne la manière dont il se rapporte à soi, à la réalité et au groupe, Rareș complète l'énoncé « je suis... » avec « sociable » et dessine la même émoticône souriante qui se retrouvera comme symbole dans ses dessins, en différentes versions et nuances<sup>432</sup>. Une première rumeur du groupe se déclenche. Il continue l'énoncé « les autres sont... » avec « envieux » et associe aux mots une émoticône rouge, maussade, mais avec un sourire imperceptible au coin de la bouche. Au moment où il dit « envieux », on chuchote dans le groupe, certains baissent le regard. Andrei fait une grimace, quelques filles ricanent (Rareș jette un regard chargé de quelque chose qui ressemble à l'énervement). En ce qui concerne les collègues, il complète ainsi : « mes collègues sont drôles » (il regarde vers Tudor) et ajoute une émoticône jaune, similaire à celui dont il s'est servi pour se décrire lui-même, seulement, cette fois-ci penchée vers la gauche et ayant la banane. Il ajoute sur le groupe : « Le groupe auquel j'appartiens est amusant » et y associe une émoticône qui a dans la bouche trois clairons, des objets utilisés lors des fêtes. Les émoticônes colorées différemment se retrouvent aussi dans les esquisses réalisées lors d'un autre exercice pour représenter des émotions universellement humaines, par exemple le bonheur (émoticône jaune souriant), la tristesse (émoticône violette), la peur (émoticône grise), la colère (émoticône rouge).

Dans un autre dessin-autoportrait, réalisé vers la fin des séances de la troisième année, il utilise une couleur différente, bleu clair<sup>433</sup>. Comme c'est le cas pour les autres dessins de Rareș, ce qui m'attire l'attention ce sont les membres supérieurs et inférieurs qui se terminent par des piques, aiguës, tandis que les mains et les pieds sont absents. Mais le visage est souriant et les

---

<sup>432</sup> voir l'anexe A.5.7

<sup>433</sup> voir l'anexe A.5.8

mots qui accompagnent le dessin sont : « J'aime tout de moi et je n'ai rien à cacher » (internalisation du regard maternel). Tandis qu'il dit cela, Mihaela fait la moue. Un autre dessin, celui d'une porte grise, cadenassée, placée en bas, à gauche de la page, contient le message paradoxal : « Je n'ai rien à cacher ».

Lorsqu'il esquisse la planète à l'intérieur de l'univers dont il fait partie, il dessine une sphère grande et jaune<sup>434</sup>, contenant le message « ma planète » ; d'autres planètes, plus petites, colorées différemment et représentant les amis et les membres de la famille tournent autour de ce qui serait le soleil central (la consigne de l'activité était d'esquisser l'univers dont ils font partie et la planète qui les représente).

À l'approche de l'examen de fin de cycle et du moment de la séparation de l'école et du village, tout comme ses collègues, Rareș est happé par le vertige des représentations des adultes concernant l'importance de l'étude-nourriture. Les pensées notées autour d'une tête suggestive<sup>435</sup>, le représentant, sont plus ou moins des internalisations des valeurs des adultes qu'il voit tous les jours, la mère et les professeurs : « je dois me préparer pour les examens et obtenir de bonnes notes ». Pourtant, une partie des pensées se dirigent vers « le bal des finissants ». Je suis quand même surprise par cette omission : « que tout ce que je propose se réalise » et non pas « tout ce que je me propose » ; c'est comme si une bonne fée devait réaliser tout désir de Rareș d'un coup de baguette – une réminiscence de l'identification à la mère omnipotente.

Il ressort d'un autre exercice la manière dont Rareș est encouragé à développer certaines qualités ou contraint à renoncer à certains aspects du soi que les adultes de sa vie n'aiment pas. Parmi les encouragements qu'il reçoit d'habitude, Rareș mentionne : « tu es capable de plus » (la mère) ; « tu es appliqué » (la grand-mère) ; « tu as une très bonne mémoire », tu es « intelligent » (le père). Dans la catégorie de ceux qui le découragent, il y a surtout le professeur de mathématiques et directeur de l'institution : « tu n'étudies pas » ; « tu n'es pas normal » ; « tu es imbécile » ; « tu ne comprends jamais rien », « bon à rien ! ». De la part du professeur de sport, il entend « tu ne comprends rien » et, occasionnellement, de la part du grand-père, « tu as une case qui manque ». La haine considérable contre le directeur de l'institution n'est pas étonnante dans ces conditions, même s'il fait des cours particuliers avec celui-ci, tout comme ses collègues, pour se mettre à l'abri de futures représailles (mauvaises notes ou rater l'année).

---

<sup>434</sup> voir l'anexe A.5.9

<sup>435</sup> voir l'anexe A.5.10

L'effet du jeu et des médiations se dévoile dans la manière dont Rareş représente sa vie<sup>436</sup>. Sa description indique une vision optimiste : « la vie est belle ! Je crois que quoiqu'on fasse c'est une découverte et la vie ne mérite pas d'être gaspillée, mais d'être vécue. Le dessin pour la vie contient le symbole d'un cœur rouge, sur lequel se trouve inscrit le message « la vie est belle... ! » Rareş est convaincu que la vie se révèle précieuse aux moments de crise ou aux moments où la vie d'autres êtres vivants est mise en danger ; un tel moment est celui où il a été piqué par les abeilles à Putineiu, celui où les freins du vélo ont cédé lorsqu'il était dans le trafic et « je suis passé à côté de voitures comme un éclair ; c'est alors que je me suis senti chanceux et j'étais heureux d'être sorti vivant de cette situation ». « Autrefois, je suis allé aux champs avec mon père pour cueillir des pommes et j'ai trouvé une jeune biche orpheline, je l'ai amenée au service de protection des animaux. J'espère qu'elle a survécu ». « Un autre moment est lorsque je suis parti avec mon oncle pour voir le cheval qu'il avait acheté. Je l'ai touché et il a attrapé ma main, j'ai crié de douleur. À partir de là, j'ai eu peur de tous les chevaux, jusqu'à ce que j'en monte un avec mon cousin ».

À la proposition d'imaginer le film de sa vie et de mettre en évidence les moments les plus significatifs, Rareş répond par un enchaînement d'aventures, vécues soit avec un ami, soit avec un membre de sa famille. Des moments comme celui de l'attaque des abeilles s'y retrouvent : « Si je tournais un film avec ma vie, je surprendrais le moment où j'étais dans la vallée avec les ruches, avec mon oncle et mes amis. Un essaim s'est posé sur un arbre et nous a piqués. Nous y avons échappé en jetant de l'eau dessous. Un autre moment est lorsque je suis parti dans la forêt avec un ami et j'ai piégé un renard avec lui. Cela m'a fait du chagrin et je l'ai laissé libre ». « Un autre moment que je surprendrais dans un film est celui où moi et mon ami Anton, nous avons couru dans la forêt cinq kilomètres sans pause, morts de fatigue. Au retour, un chien errant nous a poursuivis après, a mordu Anton et s'est enfui dans la forêt. Je me suis senti mal parce que je n'ai pas pu l'aider et je me suis senti coupable pour cette morsure. Un événement malheureux de ma vie est arrivé à ma naissance. Quand j'avais seulement quelques jours, mon oncle (de la part de mon père) est mort immédiatement après avoir appris que j'étais en bonne santé. Je regrette de ne pas l'avoir connu, surtout que mes parents disent que je lui ressemble beaucoup ».

La tentative d'exorciser la solitude de la vie reste une des préoccupations et se perçoit dans la manière dont il parle des plus beaux moments de sa vie<sup>437</sup> : les vacances en compagnie des collègues. L'avenir est ébauché dans cette lumière : « J'ai passé les plus beaux étés avec

---

<sup>436</sup> voir l'anexe A.5.11

<sup>437</sup> voir l'anexe A.5.12

mes amis et je passerai aussi désormais les plus marrantes vacances ». Les symboles qui accompagnent ces dires sont un ballon, un paquet de graines de tournesol *Nutline* et une trottinette. Il ajoute : « Aussi, j'ai une famille super ! Ils m'aident toujours, me comprennent et me donnent des conseils lorsque j'en ai besoin. » Dans un dessin de la famille<sup>438</sup>, pendant cette troisième année (où les membres de la famille doivent être représentés comme des arbres), les parents sont représentés comme un couple central d'arbres (le fantasme de la scène primitive), mais sans racines. Lui et sa sœur ont la forme d'arbres plus petits, d'un côté et de l'autre du couple parental, mais lui, il se trouve du côté extérieur de sa mère, tandis que sa sœur se trouve du côté extérieur du père, comme dans une tentative de protéger sa famille et la maintenir unie.

Parmi les autres activités de groupe, le dernier dessin, destiné à la famille<sup>439</sup>, est une variation du premier, mais cette fois-ci aussi, Rareş et sa sœur se trouvent devant les parents, en bas de la page et pas entre eux, comme dans les autres dessins. Un soleil jaune, le symbole des oiseaux migrateurs et la présence d'un cerf regardant vers l'arbre éloigné sont associés à la prochaine séparation du village de naissance. Rareş ira étudier dans un lycée dans la ville la plus proche, c'est-à-dire, il partira comme son père. La prochaine séparation se retrouve dans la métaphore de la vie-labyrinthe<sup>440</sup>, puisque : « La sortie du labyrinthe signifie la fin de l'école ». La sortie du labyrinthe est marquée clairement en jaune, tandis que Rareş se place vers la sortie gauche, en haut du labyrinthe, dans la zone du coucher du soleil. Il y a là une fin d'étape, mais aussi une répétition, c'est-à-dire un départ qui en rappelle un autre. Le père retrouvé par le geste du départ, apparaît dans un autre dessin, mais où le soleil tient la place occupée maintenant par le labyrinthe.

Le père est toutefois absent (le père suffisamment présent pour séparer la dyade mère-fils et mettre ainsi fin à l'inceste) du dessin sur la manière dont il se sent en rapport avec les personnes significatives de sa vie (lors de l'activité dénommée « la taille que tu sens avoir par rapport aux gens importants de ta vie »). Les personnes significatives que Rareş choisit sont sa mère, son ami Anton, sa petite amie et l'oncle qui lui a montré pour la première fois un cheval et qui semble être assez présent dans la vie de famille (substitut de père). Ce qui attire l'attention est que seulement dans le dessin qui le représente en rapport avec sa mère, ni lui ni elle n'ont de bouche, à la différence d'autres silhouettes. C'est pourquoi le regard est attiré vers les yeux, qui semblent regarder dans le vague.

---

<sup>438</sup> voir l'anexe A.5.13

<sup>439</sup> voir l'anexe A.5.14

<sup>440</sup> voir l'anexe A.5.15

Lorsqu'il dessine la maison allégorique, Rareș marque sur le toit des moments spéciaux, en vert : « tu es le Prince charmant qui sait intervenir où il faut ». Les amis proches et les membres de la famille sont placés à l'étage des chambres jolies, de la même couleur que le toit. Les professeurs qui le découragent sont placés dans la chambre de la douleur.

### **Resumé Chapitre III - En pleine clinique. La corporéité du médium malléable comme base pour la reconstruction de bon objet**

Le clinicien groupal emprunte une partie de soi au groupe, et celle-ci devient le médium malléable groupale, permettant la transformation du groupe et ainsi des représentations individuelles. Parfois le groupe s'arrête sur un moment, comme si s'y trouvait quelque chose d'une signification vitale pour tous. À d'autres moments il passe avec un regard absent sur un certain contenu, ne permettant pas de se laisser atteindre de ce qui se dévoile face à lui. Cependant, dans le cas de Melania, le groupe dévoile sa capacité à contenir.

Melania a 13 ans, elle est svelte, grande, aux cheveux châtain et avec des yeux bleus. La mère de Melania est un des parents qui ont manifesté le désir de voir le groupe clinique se réaliser, en exprimant de manière ouverte l'espérance de trouver une solution au problème de timidité de sa fille. Les premières notes de Melania surviennent avant même que le groupe éveille en moi une forme de surprise. Dans une organisation scolaire, comme pour beaucoup de ses collègues, elle glisse sur la feuille : « famille unie » et « moi j'ai eu soin des trous dans les parois de mon cœur à trois ans ». Celui qui l'a découvert c'est le docteur de famille qui nous a envoyés à Timișoara où je me suis opéré à *cœur* ouvert ». La phrase est soulignée comme pour attirer mon attention. Ce qui frappe c'est l'acte manqué « accord ouvert » au lieu de « à cœur ouvert » et l'utilisation de la forme verbale à la première personne « je me suis opéré au lieu de la troisième « il(s)/elle(s) m'a (ont) opéré ». C'est comme si tout avait été fait avec son consentement et en réponse à sa propre volonté. On l'aura compris Melania a subi une opération à cœur ouvert à l'âge de trois ans, au moment où sa mère était enceinte de sa sœur de sept mois. Elle dormait dans son lit avec sa grand-mère paternelle, son grand-père dormait dans la même chambre, dans un lit déparé. Elle était très proche de cette grand-mère, qui la coiffait, lui lavait les cheveux, lavait ses vêtements, la balançait, gestes qu'elle n'acceptait pas venant de sa mère. Une nuit, quand sa sœur avait huit mois et dormait dans une autre chambre avec ses parents, la grand-mère de Melania est tombée du lit et morte sur place suite à un infarctus. Le grand-père

a bien tenté de la ressusciter, a appelé à la rescousse la mère de Melania qui a crié elle-aussi. Melania a assisté à la scène et toute son attention a porté sur les tentatives de ressusciter sa grand-mère. Ulérieures, elle et sa sœur ont été emmenées chez leur grand-mère maternelle. Il a été dit à Melania que sa grand-mère allait être absente pour une période, qu'elle reviendrait à un moment donné. Elle n'a pas participé à l'enterrement et aux rites de commémoration. C'est comme si Melania se tenait en dehors du groupe communautaire, la mort de la grand-mère avec tous les rituels d'accompagnements deviennent un secret de famille alors qu'ils ont d'ordinaire un caractère public. Pour elle, la mort n'est pas invalidée, la défunte n'est pas morte, elle a juste disparu de la maison. Melania associe inconsciemment l'absence de la grand-mère avec sa faute de l'avoir fâché parce qu'elle n'était pas sage.

Après le décès de sa grand-mère, Melania commence à découvrir sa sœur. Jusqu'alors elle n'avait pas pris conscience de son existence. La maman de Melania a elle aussi été élevée par ses grands-parents en ligne paternelle, et à l'âge de 19 ans a perdu un frère qui est mort dans un accident de voiture. Plus précisément, l'accident est survenu quand il venait la voir pour qu'elle lui montre les résultats de son admission au séminaire théologique de Timișoara. La mère de Melania me demande si je peux la rencontrer après une séance, demande que j'accepte. Ce qui paraît dans le sens commun relever de la timidité s'avère un symptôme qui cache le traumatisme de la perte. Melania m'utilise et utilise le groupe pour transformer/retrouver le bon objet perdu. Sa posture mimo-gesto-corporelle parle de la perte survenue et de la souffrance à l'âge de trois ans qui la tient à distance de sa maman et de son groupe. La groupalité, la médiation artistique, le regard et l'état d'esprit clinicien créent le support dont Melania a besoin pour s'approprier le chaos que la perte de la grand-mère a généré. Les trois agissent de manière synergétique, créent un « effet d'ensemble<sup>441</sup> », d'endiguement, de consensualisation, d'harmonisation qui montre, une fois de plus, le pouvoir de l'intervention groupale. L'espace du décalage entre l'inconscient et le conscient est regagné par les associations mimo-gesto-posturales et verbales groupales.

La présence du groupe d'adolescents assure ainsi à Melania d'initier le processus de retrait d'investissement affectif dans la défunte. Ceci devient possible par la création d'un espace presque théâtral, scénique, favorisant la répétition de l'activité de groupe ainsi que la disposition dans un cercle. De plus, il existe un mouvement compensatoire (le balancement) aussi ayant une fonction de revitalisation collective, à travers les mouvements joints des

---

<sup>441</sup> Lecourt Edith, *Le son et la musique : intrusion ou médiation* in : *Les médiations thérapeutiques*, sous la direction de Anne Brun (2011), Éditions érès, Toulouse, 2014, p. 129

collègues. Tous ces éléments permettent à Melania d'extérioriser sa souffrance, de la faire ressortir de son être le plus profond, de la mettre en voix et plus tard en paroles.

Retirée, non-communicative, Melania se transforme sous mes yeux, ceux du groupe et de sa famille après qu'elle commence à exprimer ses affects liés à la perte et à leur donner une forme narrative. La timidité se dissipe, progressivement, et cette jeune fille réclame sa place dans le groupe et dans sa famille. Elle demande à rester seule dans sa chambre, elle s'ouvre à ses collègues du groupe, elle se lie d'amitié avec Larisa. Lors de la dernière année de travail groupal elle décide de se préparer pour un lycée au profil sciences naturelles pour pouvoir devenir pharmacienne. Elle devient amie avec Grațîela qui trouve en elle un soutien authentique facilité par la capacité de Melania à écouter les « drames » de Grațîela liés à l'amour, sans jugement précipité, comme le font d'autres collègues. Finalement elle réussit à réaliser son rêve d'entrer au lycée auquel elle voulait accéder dans la spécialité qu'elle recherchait.

La médiation thérapeutique par le dessin, qu'il soit dans l'air, thématique, libre ou par un jeu de rôle permet à Melania de tracer des voûtes dans l'exploration de l'espace entre la destructivité et la créativité et de découvrir son paysage interne, dévasté par la perte. Le groupe montre sa capacité à calmer au moment où elle passe d'une première réponse défensive et se donne le droit de voir et de se voir reflétée par les autres. Sauf que dans ce contexte, de revécu et d'expression en mots de ce qui n'a pu être dit, elle peut s'ouvrir à nouveau au monde extérieur et le masque du faux *self* – cette timidité excessive dont se plaint sa mère commence à se fissurer. La médiation rend possible la création d'un cadre groupal contenant qui mobilise les ressources créatives de Melania, lui offrant la possibilité de restaurer son identité de soi.

Catalina a 12 ans, est grande, ses cheveux sont châtain, ses yeux marron. Elle sourit à chaque fois que mon regard s'adresse à elle. Cependant, dès le début je ressens une sensation d'incongruence entre son sourire et son regard. Les notes qui me parviennent avant le début des séances groupales débutent avec « j'ai un parent décédé », suivi d'un « maman a eu un cancer et elle est décédée ». Elle fait passer d'autres mentions sur sa feuille : « Moi je vis avec mamie dans ma chambre. J'ai deux télévisions. J'ai tout ce qu'il me faut. Toutes mes envies sont satisfaites », mais aussi « mamie m'embête », « Mamie et papa se disputent », « Je me dispute avec mon grand frère ». Elle note sa taille et son poids : 1,56 m, 52 kg, mais en réalité cette indication est visiblement gonflée : elle a écrit quelque chose avant le deux, qu'elle a par la suite tenté de cacher et transformer. Sa mère est décédée lorsqu'elle avait 6 ans, après une longue période d'un an de souffrance. Cătălina a vécu le processus de dégradation lent de sa mère, cependant jusqu'à récemment encore, elle n'a pas su de quoi sa mère a souffert exactement. Elle se rappelle les épisodes de vomissement, les pâleurs, la faiblesse et le fait qu'il

lui était difficile et qu'elle avait peur de s'approcher de sa mère. En ce qui concerne Cătălina, la famille occulte autre chose, non pas la mort comme dans le cas de Melania, mais son motif, qui est aux yeux de l'enfant, entourée de mystère. De la sorte, la mère de Cătălina paraît avoir désinvesti brusquement la relation avec sa fille, peut-être bien avant l'apparition des symptômes de la maladie, pour des raisons qui ne seront pas explicitées complètement au long des séances groupales, même si elles se laissent entrevoir. Les contingences de la mère morte, comme le conceptualise André Green<sup>442</sup>, ne peuvent être niées. Cătălina ne comprend pas, n'a pas d'explications à ce qu'elle voit comme une dégradation lente, la souffrance sur le visage de sa mère dont l'impuissance et le retrait lent des activités domestiques qu'elle réalisait auparavant est inintelligible. La jeune fille ressent la gravité de ce qui arrive à sa mère et vit la mort de celle-ci en la retournant contre soi, par la culpabilité qui s'observe dans les gestes réparateurs orientés vers ses collègues, mais également vers les membres de sa famille. À cause des vomissements, elle en vient à associer la mort avec l'aliment empoisonné que le corps expulse (elle ne savait pas qu'il s'agit d'un effet secondaire de la chimiothérapie). Ce n'est pas par hasard, si elle apprend à réaliser d'excellents gâteaux et qu'elle est reconnue dans le groupe pour la qualité de ses brioches que les membres du groupe partagent dans une espèce de banquet pantagruélique. Elle offre aux ordres symboliquement une sorte de nourriture qui prévient le contact avec le vide intérieur généré par la mort de la mère. Une façon de projeter la mère internalisée de la destruction. Parce que la mère qui meurt ne peut être détruite. Dans un registre métaphorique, les gâteaux sont la douce nourriture qui tient sa mère en vie, l'antidote à ce qui la faisait vomir. Pour que la mère, qu'elle soit un groupe, une amie, une cousine ou une marraine, ne maigrisse pas et *in fine* ne meurt pas. La distance entre l'idéal de soi (l'idéal du Moi) encapsulé dans l'échafaudage du faux *self* du type clown et le vrai moi ne peut être parcourue sainement que par des accès de furie et par la haine vis-à-vis de la mère qui n'a pas survécu.

Elle a un frère aîné, âgé de 16 ans ; elle vit avec son père et sa grand-mère paternelle. Parfois, elle rend visite à son parrain et à sa marraine après les heures de cours et dort dans la chambre de ses cousines dont elle se sent très proche. Au cours de la première année de groupe clinique, elle se montre amicale et timide, attentive à ne fâcher ou à ne déranger personne. Elle est bonne amie avec Larisa et Mălina. Son comportement en groupe est plutôt soumissif. Elle affiche un large sourire. Elle aimerait devenir institutrice. Elle est perçue par ses collègues comme joyeuse et travailleuse. Elle commence à exprimer la perte tout d'abord en dessin, ensuite en mots.

---

<sup>442</sup> Green André, *Le statut de la représentation*, Paris : Puf, 1985

L'année suivante, pendant toute une période, les références directes à la mère sont absentes des représentations de Cătălina. Elle recrée l'absence dans le groupe. Elle entre dans le concours « *Be fitness, not fatness!* ». À cette occasion, elle perd 2,5 kilogrammes, mais ne se trouve pas parmi les gagnants. La dernière année de travail groupal, elle s'autorise de plus en plus) exprimer sa tristesse et des émotions auparavant intolérables. Elle reste de plus en plus souvent chez ses parrains, prétextant qu'elle bénéficie de l'aide d'une de ses cousines pour ses devoirs scolaires. Il s'agit d'Adina, étudiante en littérature. Cependant, le motif réel est qu'elle veut s'éloigner autant que possible de sa grand-mère paternelle. Elle renonce à l'idée de faire un lycée pédagogique et de devenir institutrice.

La quasi-totalité des représentations du dessin de Cătălina incluent des références à la vie et contiennent le symbole du papillon. Confrontée précocement à la maladie et, plus encore, avec la disparition lente de la mère, sous ses yeux, Cătălina essaye de faire face à la perte par la constitution d'un *faux-self*, une espèce de double inversé des états, de la mine qu'elle avait vue sur le visage de la mère.

Pour Cătălina « mourir de tristesse » n'a pas seulement une connotation métaphorique, mais bien concrète, comportant un risque réel, ce qui se laisse voir dans la façon dont elle réalise les dessins.

C'est seulement dans la deuxième partie de la troisième année que se laisse observer une plus grande liberté d'expression et d'acceptation de la tristesse, même si elle reste encore assez faible. L'enveloppe que lui procure le groupe et moi-même approfondit les brèches dans la citadelle du *faux-self*.

La capacité d'absorption du groupe des projections destructives et à contenir les expériences traumatiques est bien mise en évidence par Béatrice Dahan et Sylvie Albinet<sup>443</sup>. D'ailleurs, cette observation vient en continuité avec les réflexions de René Kaës selon lesquelles le groupe est un véritable appareil de transformation de l'expérience traumatique. De plus, la resignification des événements traumatiques par après, crée le contexte de l'élaboration psychique des ressentis sensori-moteurs purs, permettant une réintégration de la linéarité temporelle de l'expérience. L'expérience traumatique qui paraissait pétrifiée hors du temps et du mot est partagée par l'effet d'échoïsation groupale et réinscrite par-là dans le temporel. Le rôle d'objet narcissique de substitution qui permet de dérouler le processus adolescentin est celui de la marraine, une des deux cousines, le groupe et moi-même. Dans le transfert, Cătălina trouve un objet substitutif adéquat, qui peut être investi d'amour. Malgré cela, la difficulté se

---

<sup>443</sup> Dahan Béatrice, Albinet Sylvie, *Traces des traumatismes d'abandon dans un groupe de jeunes enfants* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 155

trouve dans la séparation de ce que le groupe lui offre, parce que ceci fait remonter à la surface les émotions anciennes liées à la perte – dans ce sens, les larmes de la dernière séance surviennent en toute logique. Parce qu'elle a déjà connu l'expérience d'une séparation avant l'heure, une séparation corrélée à la perte d'assurance du « nid » familial, par les déménagements successifs qu'elle a connus. De plus, le groupe en tant que médium malléable valorise les actes de soin qui sont adressés à lui, qui le nourrissent de préparations culinaires riches en aliments gouteux. À côté de la nourriture réelle, est offerte la nourriture symbolique, dévoilée exactement par cette capacité à sourire, de ne pas se laisser déborder par la tristesse. En dépit des apparences de maturité, spécifiques à tout enfant adultifié, sa croissance émotionnelle paraît s'être figée au niveau des six ans, peut-être plutôt encore. La démarche clinique lui donne la possibilité de décharger la pulsion et de découvrir certaines modalités sublimatoires de déplacement de la sexualité et de l'agressivité infantiles.

La présence du groupe d'adolescents laisse la possibilité d'accéder au temps de la perte et à l'élaboration des émotions d'alors. Les larmes anciennes trouvent leur route des yeux vers la terre où elles arrosent symboliquement la tombe de la mère. D'autre part, Cătălina observe qu'être triste, avoir des moments de vulnérabilité n'entraîne ni un risque de mort, ni de perte des proches. Et elle s'autorise de plus en plus, avec les hésitations qui vont peut-être l'accompagner encore longtemps, d'être elle-même face aux autres.

Dès la première séance, Mihaela m'a donné une impression forte. Et ce, non seulement par son dessin en l'air, mais aussi par les cris de désespoir qui paraissait se répandre en chacun de ses gestes et de ses mots. Il était impossible de ne pas l'observer, car elle avait appris à se faire remarquer à n'importe quel prix, à remplir l'espace avec sa personne et ses émotions jusqu'au moment où, le groupe, les autres, la repoussaient dans un geste reflux semblable en intensité à son mode d'approche bruyant. Elle a treize ans, de taille moyenne, développée, le contour de ses seins est visible, et ses hanches sont larges (elle ressemble déjà à une femme). Ses cheveux sont châtain, ses yeux marron, une coupe de cheveux ronde... son allure a quelque chose de l'agilité d'une petite panthère. Ses parents se sont séparés quand elle n'avait que cinq ans. Que voulait savoir Mihaela à son propos avant que je la connaisse ? Les notes d'avant le début des séances groupales comprennent : « papa et maman ont divorcé, maman s'est remariée, elle s'est installée en Italie. Papa s'est remarié. Je suis sous la tutelle de mon père, mais je vis avec mes grands-parents. Papa a encore un enfant. Maman une fille ». Par rapport à ses conditions d'existence, elle dit : « une maison avec trois chambres, salle de bain, cuisine, débarras, une grande cour. J'ai ma chambre à moi. J'ai un ordinateur, internet dans ma chambre, un grand lit, un bureau, un chiffonnier. La télévision est dans la chambre de mes grands-parents.

Dans la cuisine nous avons une grande table, un four à micro-ondes, un frigo, une gazinière, un *toaster*, et un appareil stéréo ». Sur la feuille, à droite des notes concernant les relations avec sa mère, son père ou les grands-parents, sont dessinées deux fleurs, et un grand papillon entre eux. « Avec ma mère je parle à peu près une fois par semaine. Mes parents ne communiquent plus. Je ne partage pas mes sentiments avec eux. Ma mère je ne l'ai pas vue depuis l'été dernier. On n'a pas une bonne relation fille-mère du moment où on ne vit plus ensemble depuis sept ans. Je m'entends assez bien avec ma grand-mère. Mon grand-père me stresse vraiment beaucoup pour que j'apprenne, ce qui me dérange parfois. Avec ma grand-mère maternelle, je parle une fois toutes les deux semaines. Mon grand-père maternel est mort il y a quelques années. Je n'ai pas eu l'occasion de le connaître vraiment bien parce que lui et ma grand-mère étaient divorcés et il vivait en Moldavie (région de Roumanie). Pour sa taille et son poids, elle écrit 1,62 m et 55 kg. Lors de la première année de travail groupal, Mihaela fait tout son possible pour être au centre de mon attention et de celle du groupe. Elle est envoyée à l'hôpital à quelques occasions, réussissant à faire peur à sa grand-mère paternelle et à sa professeure principale par ses crises de tremblement et de suffocation qui ne trouve qu'une justification médicale mineure : une prise de sang montrait un niveau bas de calciums. Les crises ont lieu entre les séances. Elle provoque deux de ses collègues de groupe, entre lesquels elle oscille et qui ne paraissent pas sensibles à ses tentatives de séduction. L'année suivante, ses comportements provocatifs réduisent en intensité. Elle entre elle aussi dans le concours organisé par sa professeure principale et la bibliothécaire « Be fitness, not fatness! ». En vacances entre la deuxième et la troisième année de la démarche clinique, elle profite d'une visite chez sa mère pour mettre sur pieds un plan de fuite à l'extérieur de la Roumanie avec un garçon plus âgé, de dix-sept ans dont la mère se trouve également en Italie. Elle commence sa vie sexuelle avec lui, et sa tentative de fuite est rendue nulle par l'action de son père, qui la ramène à l'aide de la police et lui interdit de sortir de la maison pour une certaine période. Son intention était de la séparer de son petit-ami.

Mihaela me téléphone pour me demander de lui accorder une séance individuelle à laquelle elle veut venir accompagnée de sa grand-mère paternelle. J'y réponds positivement. Au long des trois années, je lui accorde deux séances individuelles : la première au début, j'en développe l'analyse un peu plus loin, et la deuxième après l'incident mentionné. Au cours de la troisième de travail groupal, Mihaela est plus discrète, elle ne cherche plus à attirer l'attention à tout prix. Elle se prépare activement en langue et littérature roumaines avec une tante pour augmenter ses chances d'entrer dans un bon lycée. Elle commence à rêver à une éventuelle carrière de psychologue. Elle obtient d'excellents résultats au BEPC et réussit à entrer dans la spécialisation qu'elle souhaitait. Après la fin du travail du groupe, elle m'a cherchée à deux

reprises, une fois quand se trouvait en Italie, pendant les vacances précédents le début du cycle secondaire (lycée) avant de revenir en Roumanie ; la deuxième fois, un an plus tard pour me demander des détails pour devenir *profiler*.

Les médiations thérapeutiques vont éclairer les motifs qui poussent Mihaela à des formes d'attaque des autres comme manière de refléter la haine par rapport à un objet désiré et qui se refuse. Lorsqu'elle ne provoque pas les autres, elle retourne la haine contre elle-même. Le groupe et les médiations thérapeutiques lui offrent la possibilité d'élaborer autour de ce besoin de mettre en acte ou de décharger les émotions afin de se défendre de penser.

Mihaela ne peut pas investir la femme actuelle de son père avec la fonction d'objet maternant, même si elle la considère une femme bonne et l'appelle « maman », puisqu'elle est parentalisée à son tour, en rapport avec son frère plus petit. Au moment où elle visite son père, sa femme lui demande de prendre soin de son frère plus petit et de ranger ses jouets, ce qui la pousse à me demander : « Comment faire un enfant à ranger ses jouets ? (il n'y arrive pas et c'est elle qui les range ou pas, c'est pourquoi « quand maman arrive, c'est toujours contre moi qu'elle se fâche si je ne les range pas »).

Comme les comportements provocateurs de Mihaela ressemblent à un tableau hystérique, cela me fait penser aux observations de Gérard Pirlot liées à la réactivité émotionnelle adolescente<sup>444</sup>.

Mihaela ne peut pas trouver sa place, car l'âge ramène à la surface le conflit lié à la double séparation, de la mère et des parents, et semble avoir des valences plus anciennes, archaïques. Mihaela oscille entre le conflit préœdipien-œdipien, puisqu'elle n'a pas la base de sécurité interne qui lui permette la séparation. La nouvelle organisation pulsionnelle est reliée à la distance par rapport aux parents, qui ont leurs propres vies et leurs propres familles. Le grand-père, en tant que figure faible, est incapable de contribuer à une séparation interne de la mère biologique, investie comme objet défaillant, rejetant. La décharge pulsionnelle presque impossible prend la forme des attaques de panique suivies d'hospitalisation et qui n'ont pas d'autre cause qu'une carence en calcium ; pourtant, cela n'explique pas l'ampleur et l'intensité des crises. Mais par ces crises elle obtient l'attention de la principale, même si énervée (elle perçoit le marchandage derrière ces crises, les visites des collègues, du père et de sa femme, les coups de fil de la mère, et, lorsqu'elle parle avec moi après une crise pendant la première année de travail, elle évoque qu'elle est très surprise par le fait que Tudor et Rareș l'ont appelée et veulent savoir comment elle va). Il est à supposer que pendant la période antérieure, de latence,

---

<sup>444</sup> Pirlot Gérard, *Errabundus Adulescens* in : *L'adolescence et la mort*, Paris : Éditions in Press, 2011, p. 133

Mihaela n'a pas pu trouver un appui dans sa famille pour gérer ses excitations intérieures ou sa vie pulsionnelle.

La découverte de ce qui peut être accompli et le déplacement vers un autre objet des fantasmes œdipiens dépendent de la capacité à symboliser ce qui manque et ce qui ne peut être réalisé. En déficit pour penser et symboliser l'ambivalence, Mihaela passe à l'acte – une vraie solution interne aux pirouettes centripètes et centrifuges : il s'agit de la décharge pulsionnelle et de la transgression de la censure. La cohérence interne narcissique-identitaire explose dans un acte qui se voudrait une séparation forcée de la famille, d'annulation de la dépendance (si la famille ne me donne pas ce qu'il me faut, je le prends toute seule). Le passage à l'acte correspond à une tentative de survie psychique, d'unification de parties clivées. La conséquence du fait d'attirer l'attention, mais aussi la punition du père, reflète le renforcement de l'instance du Surmoi. Le Surmoi essaye de limiter la tendance de décharger génitalement la décharge pulsionnelle, suivant la logique du « il est trop tôt pour toi de faire comme moi » — refus du père, en fait une défense parentale contre la reconnaissance et la validation de la sexualité de la fille.

Le fait que, pour Mihaela, la liaison avec le garçon est plus importante que la sexualité, se dévoile par la déception que produit chez elle l'acte sexuel ; ceci ne correspond pas à ses fantasmes et Mihaela ne comprend pas pourquoi les gens valorisent un si « petit rien », qu'elle n'aime pas beaucoup. Une fois découvert, le secret des parents perd la valeur d'idéal. Ainsi, même s'il est en apparence autodestructif, l'acte de Mihaela représente une tentative de détruire une identité pour en construire une autre, plus cohérente, et qui permette entre autres l'accès aux motifs qui ont généré la mise en acte. Les anciennes représentations, rejetantes et persécutrices, sont jetées symboliquement en l'air, mais cela arrive aussi à cause de l'échec de trouver une manière créative pour satisfaire les pulsions. La symbolisation grâce aux médiations thérapeutiques lui permet l'évolution vers une plus grande capacité de réfléchir et une décharge pulsionnelle restreinte ou une capacité de sublimer la charge pulsionnelle. Cela se concrétisera vers la troisième année de travail avec le groupe, lorsque Mihaela renoncera de réclamer constamment l'attention, offrira l'espace nécessaire à d'autres collègues pour s'exprimer et trouvera les ressources pour se diriger vers le désir de se préparer pour réussir l'examen et d'être admise dans un bon lycée. La réussite scolaire devient l'expression d'une plus grande capacité d'adaptation et de maîtrise émotionnelle. La charge pulsionnelle ne mène plus à la désorganisation interne et cela se reflète dans sa capacité à mener à bonne fin l'intention de faire un premier pas dans la direction de la carrière dont elle rêve. Lors de la dernière année, elle se décide de faire tout le possible pour devenir psychologue.

Tudor a 13 ans au début des séances de groupe. Il est châtain clair, il a les yeux bleus, est élancé et mince. Ce qui attire mon attention au début est son intrépidité continuelle, comme si son corps ne peut pas rester en repos et doit parler continuellement par des gestes et de mouvements. Si le regard essaie de surprendre en photo et de les encapsuler dans une image plus stable, cela ne réussit pas puisqu'ils changent rapidement. C'est comme s'il s'exprime tout en se soustrayant, dans un jeu de cache-cache de mimique et gestes, doublé d'un jeu similaire de regards et de l'alternance raillerie/sérosité... Dans les notices d'avant les séances, il précise : « ma famille n'est pas unie, parce que ma mère est en Italie, mais mes parents s'entendent bien. Je pense avoir d'assez bonnes conditions familiales et je m'entends très bien avec tout le monde. Ma maison est constituée de deux immeubles. Dans l'un habitent mes parents, ils ont deux chambres, une cuisine et une salle de bain. Moi, j'ai deux chambres, une salle de bain, une cuisine et un vestibule large. Poids : 45 kilos et taille : 1,60 m ».

Ces notes semblent surprendre une sorte de confusion identitaire entre générations, observable dans la précision concernant la maison des grands-parents et qui semble lui appartenir sans qu'existe un espace de démarcation ou transitionnel entre celle-ci et celle où il habite avec son père et son frère. La différence d'âge entre ses parents est de 22 ans, ce qui place la relation dans un contexte œdipien et confère d'autres connotations au départ de sa mère, pour travailler en Italie. Sa mère l'appelle presque tous les soirs. La remarque « mais les parents s'entendent bien » se révélera dans le contexte du travail de groupe comme une tentative d'éviter l'angoisse liée à la séparation des parents et la coulabilité associée.

Pendant la première année du groupe, Tudor est une sorte de pitre, habitué à donner des réponses évasives, à attirer l'attention comme un aimant, en s'aidant de son collègue Cristi, avec lequel il fait équipe. Il montre vers Cristi, se moque de lui ; Cristi approuve tout ce qu'il fait ou dit, comme un écho. Pendant la deuxième année du groupe, ses esquives vont prendre une tournure autodestructive, en ceci qu'il commence à provoquer ses professeurs, à sécher les cours et à entraîner Cristi dans ses escapades. Il s'attire la désapprobation de la principale et de tout le corps professoral. Il arrive jusqu'au point de se faire exclure de la classe, à cause des bêtises dont il parle en rigolant, avec une satisfaction naïve, enfantine, qui suscite l'opprobre des adultes ; son comportement reflète leur incapacité à le soumettre. Il finit par devenir une sorte de brebis galeuse aux yeux de la principale et des autres professeurs. Pourtant, le groupe d'adolescents exprime le clivage : une partie du groupe trouve la satisfaction de retrouver la liberté dans son comportement, et l'autre partie (les élèves les plus appliqués) le traite avec ironie. L'attention du groupe est maintenue par des tours de passe-passe, des blagues et le refus d'assumer les conséquences de ses propres actes. Un changement de perspective lui gagne la

sympathie de tout le groupe, celle des collègues et celle des professeurs. À la fin de la deuxième année du groupe, lorsqu'ils rentrent des cours particuliers de mathématiques, offerts en privé par le directeur de l'école, Tudor et Cristi passent à côté d'une maison du village et observent de la fumée dense et des flammes sur le toit d'une maison. Ils ne s'effarent pas, entrent dans la maison et y découvrent une vieille femme. Ils la ramènent dehors et jettent de l'eau dans la chambre qui brûlait. Une institutrice qui avait travaillé dans ce village écrit alors un article dans la revue de l'école et les deux garçons se transforment ainsi de brebis noires en héros de la communauté de villageois.

La manière dont le groupe peut construire un espace relationnel qui permette l'élaboration et l'intégration de l'angoisse de séparation se manifeste également dans la rivalité entre Rareș et Tudor. Tudor se dispute l'attention de Rareș et la mienne. Si pendant la première année de travail avec les adolescents la rivalité semble être un jeu impulsé par Mihaela, dont l'attention saute de l'un à l'autre, pendant la deuxième année, elle change d'objet, en dirigeant son attention vers l'extérieur. Rareș passe alors dans l'ombre et Tudor commence à attirer l'attention sur lui sur un mode négatif, par des absences à l'école, des actes provocants à l'adresse des enseignants, des blagues « innocentes » (qu'ai-je donc fait ? répond-il à répétition lorsque les adultes lui demandent de justifier ses actes). Cependant, les jeux de pouvoir entre Rareș et Tudor cessent lorsque des contenus douloureux accèdent à la surface par l'autodévoilement de l'un ou de l'autre (identification projective). Chacun est enclin et capable d'offrir à l'autre de l'espace et de la compréhension lorsqu'ils se trouvent dans un moment de grande vulnérabilité.

Tudor réussit à se servir du groupe et de moi d'une manière qui lui permet initialement une forme de révolte et de revendication de la liberté par rapport à toute forme d'autorité. Dans le groupe clinique, il trouve un point d'appui qui lui permet de tester les limites de l'institution jusqu'à être expulsé de l'école (peut-être le désir d'avoir une bonne raison de rejoindre sa mère en Italie). Après cette destruction symbolique des limites, qui lui attire d'ailleurs la sympathie des collègues (qui ne s'autorisent pas à s'insurger contre les règles), il a l'intuition inconsciente de la façon dont il peut se transformer de mouton noir en héros de la communauté. Lors de l'examen, il obtient des résultats qui lui permettent d'opter pour le cursus souhaité.

Rareș a 13 ans, est grand, brun aux yeux marron foncé. Avant de le rencontrer en personne, je prends contact avec les notices sur soi qu'il juge importantes et qui seraient, selon lui, un point de départ pour la rencontre avec moi. Son écriture, plutôt ordonnée, suit la structure standardisée des présentations scolaires, le nom entier, la date de la naissance, la taille, le poids, la composition de la famille. Cette note attire mon attention : « ma mère habite avec nous, mon

père est parti en Espagne. Mes parents s'entendent très bien, mais moi je me dispute souvent avec ma sœur ». Son père a commencé à travailler en Espagne depuis que Rareș avait six ans. Depuis, il rentre deux fois par an à la maison. Il pense avoir des conditions matérielles privilégiées, dues au travail de son père. Sa sœur est sa cadette d'un an et va dans la même école. Rareș est coquet, accorde une attention spéciale aux t-shirts imprimés et en général à sa tenue, et cela va s'accroître pendant les deux années suivantes. Il fait également partie de l'équipe locale de football des juniors.

Pendant les premières séances, le garçon est plutôt timide, peu bavard et cette impression est due au fait qu'il ne prend pas l'initiative de présenter à moi et mes collègues les productions des activités réalisées dans le groupe ; il attend qu'on l'invite. Aussi, lorsque je montrais mon intérêt explicite pour ses réalisations, il répondait avec de la sollicitude – initialement j'ai interprété cela dans le registre de la séduction. Pendant la première année de travail ensemble, son attitude est constante. Il attend son tour ou que les collègues lui demandent de présenter ses créations. Il a du succès auprès des filles de sa classe et de l'école. L'année avant le début de l'atelier, il a été le copain de Mihaela, qui lui accorde toujours son attention, même si pas de manière exclusive, comme avant. Grațîela, une collègue du groupe, est amoureuse de lui et cela est connu de tout le groupe. Dans la relation avec moi, il est prudent, comme s'il ne voulait pas me fâcher. Pendant la deuxième du groupe, la rivalité avec Tudor se nuance et s'intensifie et continue d'être le préféré de la principale de tous les garçons, malgré qu'il se montre embêté par le concours que celle-ci organise avec une partie des filles de la classe : « Be fitness, not fatness ! ».

Cette année-là, ses moments de passivité alternent avec la prise d'initiative de présenter ses créations. Dans la relation avec moi il reproduit l'ambivalence, oscillant entre être absent, égaré dans ses pensées et les moments où il sollicite mon attention pour présenter ses créations. Lors de la troisième année, avec l'arrivée de son collègue de Bucarest, Andrei, la rivalité se déplace de Tudor vers celui-ci ; toute forme d'attention que ce dernier reçoit lui est intolérable et fait tout le possible pour attirer mon attention et celle du groupe, soit en lui coupant la parole, soit en touchant les filles, soit en subtilisant des objets des collègues. Les échanges entre Andrei et Rareș prennent la forme de plaisanteries drôles-acides. Rareș supporte mal le succès de son nouveau collègue. Andrei a un talent oratoire remarqué par la principale, qui exprime sa préférence pour celui-ci au détriment de Rareș, tombé en disgrâce. En sortant de sa passivité, certaines de ses remarques sont jugées arrogantes par les collègues. Il se fait une petite amie dans une autre classe. Aux examens de fin de cycle, il obtient une moyenne qui lui permet de s'inscrire au lycée et au cursus de son choix.

Les symptômes de Rareş, telles qu'ils sont dévoilés par sa position dans le groupe ou par la manière dont il se sert de moi, du groupe ou du cadre, s'organisent autour des départs répétés de son père et de l'attention que sa mère lui accorde en absence de son mari. Le portrait qui se coagule dans ces séances est un fruit de la manière dont se rencontrent la vision du groupe, ma vision, le soin par des médiations et les bénéfices que l'enfant peut tirer pour construire son identité propre dans ce type de cadre.

La problématique que Rareş ramène dans le groupe leur permet d'avoir accès aux représentations symboliques liées au père et à ses fonctions. L'absence du père met Rareş en difficulté, surtout qu'il est entouré par des figures féminines : la mère, la sœur ; la manière dont il se comporte dans le groupe devient l'expression de l'oscillation entre les images précœdipiennes et œdipiennes. Étant donné que l'adolescence ramène au-devant les conflits d'enfance, les remobilise, en offrant une deuxième chance de résolution/intégration, il n'est pas étonnant que Rareş se défende du souvenir du moment où son père est parti pour la première fois. L'évolution de Rareş dépend de la manière où il réussira à revisiter la problématique œdipienne et à transformer le conflit lié au fait que son père a commencé les départs en Espagne à un moment où il devenait son rival.

Pour Rareş, la présence du groupe représente une manière d'être regardé tel qu'il est regardé par la mère, c'est-à-dire comme le garçon qui apaise le manque du mari, « le fils à maman ». Pendant la première et la deuxième année de travail avec les adolescents, la rivalité symbolique avec le père prend la forme de la lutte de pouvoir entre Rareş et Tudor. Les deux se disputent l'attention du groupe, mais cette lutte n'est pas si forte pour devancer la prégnance et la pertinence d'autres contenus, beaucoup plus archaïques, pour l'économie du groupe. La rivalité avec d'autres garçons de la classe se manifeste plus fortement à partir de la troisième année de clinique groupale et semble organiser le déroulement-même des séances. Il se sent spécialement menacé par la présence de Tudor et Cristi, inséparables. Pendant notre dernière année ensemble, les comportements par lesquels il essaye d'attirer mon attention et celle du groupe deviennent d'autant plus ostentatoires qu'un nouveau rival apparaît, Andrei. Celui-ci arrive dans le village et dans le groupe pendant la dernière année et est intégré dans la fratrie-couple formée par Tudor et Cristi (l'équation de la famille de Tudor se reproduit symboliquement). Le triangle masculin ainsi formé ne fait que stimuler les différentes formes d'attaque de la part de Rareş et des stratégies, parfois désespérées, de se faire voir et entendre.

## **IV. Encore de la clinique. Le milieu scolaire comme véritable lit de Procuste pour l'adolescent pubère**

La pression que l'environnement institutionnel et, par extension, que le corps métaphorique de celui-ci exerce sur l'espace du sujet singulier et, implicitement, sur le corps de l'adolescent, se fait spécialement visible dans deux aspects que je vais développer dans ce chapitre. Le premier concerne le programme de remodelage corporel auquel sont invitées les filles les plus rondelettes du groupe, pendant la deuxième année de mon activité clinique. Le deuxième consiste dans la présence persécutive du livre-tyran, que le groupe recrée obsessivement presque à chaque début de séance de la troisième année de travail de groupe.

Dans la plupart des rencontres avec les adolescents, avant d'arriver dans la salle de classe, j'ai passé mon temps dans la salle des professeurs, à la bibliothèque ou dans le bureau de la secrétaire et du directeur. J'ai eu ainsi accès à une exposition *in vivo* aux modèles culturels institutionnels. Cette exposition directe sera doublée des représentations et des fantasmes du groupe clinique à l'égard du cadre institutionnel. Dans le contre-transfert, j'ai revisité quelques éléments rencontrés dans ma propre expérience de professeur de langue roumaine pendant les onze ans d'enseignement (dont seulement un dans le milieu rural). Mon attention a été attirée par les éléments spécifiques à la microculture institutionnelle, développée sous la pression d'intérêts politiques obscurs et influencée par des modèles régionaux. La perspective clinique, dégrevée des pressions du système d'enseignement – étant souvent paradoxales ou contradictoires – permet de nuancer finement la manière dont le climat institutionnel influence et contraint l'adolescent à se soumettre et à se révolter contre des modèles par lesquels on tente un modelage inhabituel, artificiel, contraire à l'évolution psychobiologique normale.

Particulièrement utile pour cette démarche est la classification de René Roussillon des trois types de réalités de la rencontre humaine et je remarque en égale mesure la véridicité des observations du psychanalyste : « l'un des postulats de base de la pensée et de la pratique clinique est celui de l'existence d'une réalité psychique spécifique vs la réalité matérielle et la réalité biologique ; la pratique clinique est centrée sur l'attention à cette réalité-là, celle de l'expérience subjective d'un sujet vivant, tel qu'on peut la saisir à partir de la prise en compte

du processus de son associativité. La réalité psychique est un cas particulier de la réalité biologique qui est elle-même un cas particulier de la réalité matérielle<sup>445</sup> ».

Dans l'étude « Le développement d'un enfant » (1921), Mélanie Klein se demande de quelle manière la pulsion de connaissance d'un enfant pourrait être influencée positivement, si le milieu instructif-éducatif institutionnalisé inclut des explications concernant la sexualité et comment cela peut représenter un préambule à la protection des futurs adolescents des « dangers croissants de l'ignorance ». Selon la psychanalyste, « les conclusions irréfutables de l'expérience psychanalytique invitent à tenir les enfants, aussi souvent que possible, à l'abri d'un refoulement excessif, et par là, de la maladie ou d'un obstacle au développement normal du caractère<sup>446</sup> ». D'ailleurs, chaque adulte porte en soi les expériences de l'ex-adolescent qu'il a été, de même que chaque adolescent a inscrit dans son être les vécus de l'enfant d'autrefois, et chaque enfant a imprimé dans son corps les sensations du nourrisson qui a reçu ou pas le soin dont il avait besoin. D'autre part, le développement intellectuel est étroitement lié à la manière dont on permet à l'enfant d'exprimer librement ses désirs, ses pensées, ses sentiments sans qu'ils arrivent à être censurés par le regard autoritaire de l'adulte ; ce regard contribue à la constitution du fondement de la honte et de la souffrance névrotique par le jugement et la critique.

Permettre l'expression libre des pensées et des émotions suppose d'abord que l'adulte ne se sente pas menacé par celles-ci et que les limites posées visent un comportement socialement adapté. Mais « une éducation basée sur une sincérité sans réserve » présuppose d'abord la sincérité envers soi-même de l'éducateur. Cela dépend du degré de conscience de soi et de la réactualisation de l'histoire d'un échec ou d'un succès personnel dans la connaissance des motivations profondes, inconscientes. Dans quelle mesure la censure des émotions et des pensées se reproduit-elle au niveau transgénérationnel ? Si Nicole Catheline et Daniel Marcelli donnent à leur livre le titre « Ces adolescents qui évitent de penser », combien de la réalité à laquelle renvoie celui-ci est plutôt l'expression d'une forme de fonctionner encouragée par les adultes du système institutionnel ou par les parents ? Car, non par hasard, l'enfant dans l'hypostase d'élève met facilement en évidence les fragilités narcissiques de ceux qui sont ses éducateurs, professeurs, parents. Néanmoins, les cas sont rares, où l'éducation de l'élève devient un processus conscient qui vise non seulement les contenus à apprendre, mais aussi le développement affectif-émotionnel harmonieux.

---

<sup>445</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*. Paris : Elsevier Masson, p. 14

<sup>446</sup> Klein M. (1921), *Le développement d'un enfant* in : *Essais de psychanalyse (1921-1945)*, Paris : Payot, 1976, p. 29

Dans le contexte roumain, rares sont les professeurs qui assument une démarche de développement personnel, qui font appel aux services de psychothérapie ou de l'analyse. Or les contenus de l'enseignement viennent ensemble avec la manière d'être de celui qui enseigne. Le geste spontané de l'adolescent est ainsi dissout ou plutôt suffoqué par des règles et des interdictions. Le miroir qui le reflète propose une image déformée, qui correspond à son tour à une autre réflexion déformée, celle de l'adolescent devenu professeur aux yeux de ses professeurs, comme une forme de reproduction par la transformation passive-active de ce qu'il a dû supporter à l'époque où il a été lui-même élève. Dans l'institution où j'ai déroulé l'activité clinique, aucun des professeurs ou des parents n'avait participé à une démarche de ce type, pour s'approcher de son monde inconscient. En outre, la mesure de la valeur de professeur était vue par les yeux de l'autorité devant la classe et les élèves. Depuis mon expérience personnelle dans l'enseignement, à l'époque où j'étais professeure de langue et littérature roumaine, je peux donner l'exemple d'une collègue, qui m'a dit avec satisfaction : « personne ne bouge dans ma classe ! ». La mesure de l'efficacité personnelle se traduit par le degré d'inhibition-intimidation de l'élève.

Comment est-il possible que les professeurs regardent encore l'enseignement comme une manière de réduire les conséquences d'une manière naturelle d'être ? Presque tout l'œuvre de Freud se cristallise autour de l'intérêt tout à fait pratique qui pousse l'enfant à résoudre l'énigme de sa naissance ou de celle de ses frères ou sœurs. Les questions qu'il se pose et les réactions de la famille constituent la fondation du développement de sa pensée.

Mélanie Klein remarquait il y a un siècle : « le besoin de connaissance et le sens de la réalité sont menacés par un autre danger imminent, celui de voir l'entourage, non pas se dérober à leurs questions mais leur imposer, leur faire admettre de force des idées toutes faites, présentées de telle manière que leur connaissance des réalités n'ose pas se révolter et n'essaye jamais d'en tirer des conséquences ou des conclusions, ce qui l'affecte d'une manière permanente et nuisible<sup>447</sup> ». La rencontre avec l'inconscient personnel dans une démarche analytique ou psychothérapeutique devient une des richesses inestimables de toute démarche éducative.

Dans l'article « La capacité de l'enfant à douter » (1942), Marion Milner s'interroge sur le portrait idéal, valorisé culturellement, de l'écolier, en partant de l'objectif des institutions culturelles-éducatives. Elle observe qu'au niveau scolaire sont valorisées des qualités comme

---

<sup>447</sup> Klein M. (1921), *Le développement d'un enfant* in : *Essais de psychanalyse (1921-1945)*, Paris : Payot, 1976, p. 53

le courage, l'initiative, la liberté de pensée. Celles-ci sont les prémices pour devenir un bon citoyen. Leur émergence dépend de la confiance dans la valeur de l'expérience personnelle, elle aussi modelée par des institutions éducatives (surtout les maternelles et les écoles primaires) :

- « - de ce que l'on a eu de bonnes expériences, de ce que l'on a pleinement réalisé ses capacités de plaisir psychique, physique et spirituel ;
- de ce que l'on a pris conscience de la nature de l'expérience elle-même, c'est-à-dire de la différence entre la réalité interne et réalité externe<sup>448</sup> ».

L'enfant ne peut pas différencier initialement la réalité de son psychisme de la réalité du monde externe. Apprendre à réaliser cette séparation s'associe à une expérience ressentie souvent comme douloureuse, qui ne peut pas se réaliser sans le doute lié à sa toute-puissance et celle de ses idées. Par le doute naît l'altérité, ce « je ne sais pas », différent de la croyance que je sais déjà. Mais dans quelle mesure l'école favorise-t-elle cette démarche ? Le parcours de la connaissance de la nature propre de la réalité psychique est tortueux :

- « - en raison de sa forme : c'est essentiellement un processus. Elle est continuellement en train de changer, d'évoluer ;
- en raison de son contenu : elle contient des choses qui sont effrayantes à connaître, de « mauvaises » choses aussi bien que des « bonnes<sup>449</sup> ».

Les émotions de l'enfant passent de l'amour à la haine et sa disposition peut changer parfois rapidement. Il apprend à accepter ce qu'il sent en regardant dans les yeux de l'adulte dont il est dépendant. S'il perçoit dans le miroir de l'adulte le danger et la désapprobation, il y a alors le risque majeur d'abandonner l'introspection et la curiosité par rapport à sa propre vie intérieure. Cet aspect est évident dans l'instruction de type religieux, qui fait référence au péché par la pensée, par la parole et par les actes, dans cet ordre. La peur que la parole puisse devenir acte et la sanction de l'acte par l'adulte peuvent générer l'abandon de l'intérêt pour la vie intérieure en faveur de l'intérêt pour les choses extérieures. Cela arrive, remarque Milner, puisque la réalité psychique suppose : « 1. l'affrontement de nos désirs et croyances avec ceux des autres, qui nous oblige à donner à nos idées une expression extérieure si nous voulons les défendre, et nous oblige à nous rendre compte que nos propres idées ne sont pas « les seules au monde » ; 2. la capacité apparemment innée de l'esprit à symboliser l'expérience ».

Combien d'éducateurs, d'enseignants, d'instituteurs, de professeurs peuvent tolérer la création d'un espace relationnel qui permet la manifestation du doute et la mise en discussion

---

<sup>448</sup> Milner Marion, (1942), *La capacité de l'enfant à douter* in : *La folie refoulée des gens normaux*, Toulouse : Érès, 2008, p. 28

<sup>449</sup> *Ibid.*, p. 29

de ce qu'ils offrent comme démarche éducative et comme contenu ? Combien ne préfèrent-ils pas la posture commode de l'élève-modèle, sage, docile, c'est-à-dire une posture éminemment passive ? « Quelles sont les implications pour la pratique pédagogique ? Deux questions surgissent ici. D'abord, jusqu'où une méthode d'enseignement général qui récompense le fait de connaître et pénalise le fait de ne pas connaître des faits objectifs, entrave-t-elle le processus qui consiste à prendre connaissance de la réalité psychique ? Jusqu'où le fait de se rendre compte que la réalité interne est un processus aide-t-il l'enfant, si cette prise de conscience exige de lui, en fait, qu'il soit capable de tolérer le doute et qu'il soit prêt à attendre dans l'incertitude ?<sup>450</sup> ». André Green remarque, lui-aussi que l'enfant « obéit aux règles que ceux-ci ont édictées à sa place, il introjecte le savoir qu'ils ont décidé de lui enseigner, il observe le code défini par l'adulte<sup>451</sup> ». Mais ici on a affaire aux intérêts des adultes et de l'État. Or, ces intérêts ne sont pas nécessairement congruents avec le développement de la pensée et des affects d'un enfant libre.

De plus, le type d'enseignement proposé par le corps professoral dans l'école où je déroule mon activité présuppose l'intellectualisation, avec tout ce qu'elle implique, c'est-à-dire mémorisation et répétition. Il existe d'ailleurs un proverbe roumain : « La répétition est la mère de l'apprentissage ». Ce proverbe abonde dans les discours des enseignants. J'ai pu constater les conséquences d'une telle démarche instructive-éducative dans ma propre activité de professeure de langue roumaine. Les élèves d'une classe finale du lycée, plus âgés que ceux du groupe clinique actuel (de 18-19 ans), m'ont demandé : « Mais pourquoi vous ne dictez pas, comme les autres professeurs ? ».

Ce qu'ils perdent de vue est qu'un autre type d'apprentissage, celui par identification et qui est tout aussi précieux puisqu'il a pour support une forme d'admiration, d'idéalisation du magister, considéré modèle à suivre. Mais comment devenir modèle à suivre dans le contexte de la perte de son propre intérêt pour la matière qu'on est censé rendre accessible à l'enfant ? D'ailleurs, à l'appui de cette idée vient la découverte par les neurosciences des neurones-miroir. La passion du professeur pour la matière enseignée permet, par le modèle qu'il arrive à représenter, l'émergence d'un désir équivalent chez l'enfant. De cette manière, dans celui-ci peut naître le désir de vivre une expérience similaire à celle du professeur. L'enfant se laisse imprégné par le rythme, les gestes et son attitude par rapport au matériel à s'approprier/à

---

<sup>450</sup> Milner Marion, (1942), *La capacité de l'enfant à douter* in : *La folie refoulée des gens normaux*, Toulouse : Érès, 2008, p. 30

<sup>451</sup> Green André, *La diachronie en psychanalyse*, Paris: Les Éditions de Minuit, 2000, p. 152

apprendre. Mais cela demande en égale mesure du professeur (et du parent) qu'il se situe « dans une modalité d'identification qui passe par le faire et le ressenti de leur être archaïque<sup>452</sup> ».

Le rôle d'un parent « suffisamment bon » est de recevoir chaque geste, chaque cri et comportement de l'enfant petit, de le comprendre, de le traduire et de le resignifier et de le retransmettre, c'est-à-dire, de donner une forme intelligible à l'état d'être de l'enfant, qui s'exprime au niveau mimique-gestuelle-posture. « Ainsi, un cri, un mouvement est reçu par un objet qui l'élabore, le transforme et le renvoie à l'enfant qui en est modifié<sup>453</sup> ». Ceci est le fondement de toute forme d'interprétation et surtout du processus d'apprentissage. Prenons l'exemple de la situation où ce que le professeur transmet comme matériel à apprendre se heurte à l'incapacité de l'élève de se traduire tout seul l'information ; cela peut correspondre à des tares archaïques. La manière dont le professeur se rapporte à cette difficulté par une forme d'échoïsation ou de discontinuité/rupture fait la différence entre un éducateur avec vocation et un autre sans vocation.

D'autre part, par l'effervescence spécifique à l'âge, l'enfant entré dans un processus pubertaire essaye de se constituer « une enveloppe psychique » pour protéger et délimiter son milieu interne. Si les étapes antérieures de l'évolution ne se sont pas déroulées de manière naturelle, normale, l'adolescence permet dans une certaine mesure des réparations, mais peut aussi amplifier les crises identitaires-narcissiques jusqu'à la limite de l'insupportable, générant des souffrances intenses, apparemment sans issue. Malheureusement, en se reflétant dans le miroir que les adolescents tendent, les adultes se sentent menacés et, parfois, ne peuvent pas offrir un support propice.

Certaines tendances que j'ai remarquées dans le groupe d'adolescents dont je me suis occupée : le regard de l'adulte sur l'adolescent est comme si celui-ci est gâché et a besoin de réparation, de la part d'un spécialiste, c'est-à-dire de quelqu'un de l'extérieur, puisque l'adulte ne peut pas contenir le vécu de l'adolescent et ne peut pas non plus le tolérer. L'adulte tend à minimiser le vécu de l'adolescent, en le minorant comme s'il s'agissait d'une bagatelle, sans importance et qui passera de soi. Au moment où il reçoit des signaux que le fils/la fille rencontre des difficultés, l'adulte tend à attribuer ces difficultés au milieu institutionnel et à culpabiliser les représentants de celui-ci. Le miroir tendu par le fils/la fille est parfait, ce sont donc les

---

<sup>452</sup> Boubli Myriam, *Comportement, sensations, identifications en double. Élaborations et transformations des traces de liens à l'objet in : Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 31

<sup>453</sup> Boubli Myriam, *Comportement, sensations, identifications en double. Élaborations et transformations des traces de liens à l'objet in : Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 31

professeurs qui sont coupables puisqu'ils ne voient pas correctement. On arrive ainsi à un match de ping-pong entre les professeurs et les parents, chacun accusant l'autre de l'état où se trouve l'adolescent. L'adulte encourage les formations réactionnelles comme mécanisme de défense contre les pulsions, contribuant ainsi à la constitution du faux *self* chez sa fille/son fils ou chez l'élève. De cette manière, le fils/la fille avec de bons résultats à l'école ou des performances lors des concours, représente le miroir parfait de l'adulte qui voit son soi idéal reflété et se sent ainsi flatté dans son amour-propre.

Freud remarquait depuis 1912 que l'autorité éducative pouvait laisser ultérieurement la place au paysage névrotique. L'exercice, avec violence, d'une pression externe-professorale, dans la direction de la soumission du magister obligé d'apprendre, ne peut pas conduire à la maîtrise efficace des pulsions, ni à la disparition des impulsions de s'opposer, mais au refoulement – un mécanisme qui se trouvera à la base des tendances névrotiques plus tard. La clinique de soin des adolescents intervient comme mode de réduction de l'impact de cette pression que les parents et les professeurs exercent sur les adolescents pubères, motivés par le désir de performance. C'est comme si le processus d'intégration d'une image idéale de soi se réalisait dans le reflet dans le miroir de la fille/du fils avec des performances extraordinaires à l'école. La plupart du temps, l'adulte, parent ou professeur, s'assume les mérites pour les résultats du fils/de la fille, de l'élève, et ceux-ci sont pris dans un échange du type : « je te donne de bons résultats, de bonnes notes, pour que tu puisses te vanter avec moi et obtenir ainsi amour et appréciation ». Dans ce cas, les pulsions adolescentes, destructrices-exploratives sont niées, refoulées ; au-dessus se superpose l'image de bon enfant/élève, accommodant, qui assure une continuité et le maintien de la température interne, malgré les variations inconscientes profondes ou les provocations externes. Les formes d'échange sont ainsi soumises au contrôle de l'image idéale de soi, que l'adulte projette sur l'adolescent sous la forme d'attentes auxquelles celui-ci essaye de se conformer (mission de fidélité, ayant des coûts pour le vrai-self et qui a pour but d'entretenir le climat affectif de chaleur de la part du parent dont on désire l'amour). « Ce qui pénètre dans l'enveloppe doit être transformé pour être assimilé, transformé en une forme compatible avec les lois du milieu interne<sup>454</sup> ».

Dans la troisième année de travail avec le groupe, presque chaque séance commence avec un tour associatif qui permet aux adolescents d'évacuer les éléments du quotidien imprégné jusqu'à suffocation avec des livres, des examens, des matériels à apprendre. La sensation de pression jusqu'à l'écrasement transforme l'air de la salle de classe dans quelque chose de dense,

---

<sup>454</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*, Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 14, 15

d'irrespirable. On sent la présence des angoisses schizoparanoïdes, comme s'il n'y avait de place que pour les professeurs-parents ou pour eux-adolescents, mais pas pour tous. C'est une manière du groupe de lutter contre l'émergence des éléments dépressifs, causés par la silhouette de la prochaine séparation du village et de l'enfance.

Dès la première année de travail avec le groupe, je remarque une tendance à manger compulsivement des croissants, des bretzels, des chips, qui prend parfois l'allure de l'avidité du nourrisson (surtout quand les membres du groupe se passent furtivement des morceaux de bretzels pendant la séance). Parfois, cela correspond au besoin d'appartenir au groupe, dans le sens où « si tous mangent, ne me laissez pas dehors, donnez-moi un morceau pour que je ne reste pas sur la marge ». Le premier effet de cette tendance, corroboré avec les modifications hormonales, est une prise de poids chez certaines filles, qui devient évident pendant la deuxième année du groupe, et que je considère normal. Aucune des filles n'a dépassé un seuil critique. La manière de se rapporter au problème de la faim ou de l'envie dans le groupe ramène en avant une imitation comportementale de groupe. Il suffit qu'un adolescent identifie la sensation de faim et initie l'ingurgitation presque indifférenciée de pâtisseries et chips, ou d'aliments qui n'apaisent la faim que momentanément, pour que tous les autres rentrent dans le jeu du donnez-moi/je te donne/qui obtient le plus de morceaux. Il existe quelques exceptions, d'adolescents qui s'auto-excluent du groupe et ne participent pas aux rituels pantagruéliques de gavage. Normalement, chaque personne a sa manière spécifique de répondre au signal corporel de faim, soit en l'ignorant, soit en le niant, comme s'il n'existait pas, soit en décidant de répondre à la sensation de faim, ou en recourant au remplacement symbolique de l'aliment qui apaise la sensation avec un autre type de nourriture, capable de produire un plaisir similaire. Le désir de manger, l'appétit ne se superposent pas toujours sur la sensation de faim et peut avoir parfois à faire avec la tentation de remplir symboliquement un vide intérieur dangereux, pouvant mener à une sorte d'anéantissement : « je dévore la nourriture pour ne pas me laisser dévorer par ce vide ».

De la même façon, les sensations physiques dues à la puberté peuvent affecter le sujet adolescent, qui essaye de décrypter le sens des états qui l'enveloppent. Mais au niveau psychique ne peuvent être traités que les signaux corporels qui sont arrivés à l'état de représentations. Le cerveau enregistre et ensuite soumet à un processus de sélection les données perceptives liées à la réalité extérieure, les assimile et les décode par une représentation. Mais cette représentation ne reproduira pas à l'identique la perception, car toute représentation porte en soi un sens beaucoup plus ou bien moins complexe, parfois le sens étant le manque-même de sens. Il existe pourtant des aspects qui peuvent rester troubles, cachés à la partie consciente

et qui ne se traduiront pas par une absence de la conscience de la représentation ; c'est-à-dire, chaque sujet va se représenter les choses dont il ne sait pas qu'il se représente<sup>455</sup>.

Le clinicien pose un regard tant sur les représentations perceptives, qui sont la conséquence de tout un processus de métabolisation interne, que sur la manière dont celles-ci influencent la relation avec le milieu interne ou externe. Il propose en égale mesure de mettre de la lumière dans les représentations qui échappent à la perception consciente, celles qui sont là sans que l'adolescent soit conscient de leur présence. De ce point de vue, pour chaque individu la réalité ne se superpose pas sur la réalité matérielle, mais c'est une construction psychique, au croisement des représentations perceptives individuelles et communautaires, sociales. Autrement dit, la réalité de chacun est une réalité pensée, la conséquence d'un échange réfléchissant et réflecteur. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas une réalité distincte, à laquelle on se réfère comme la réalité en soi, mais aucun individu n'y a d'accès complètement.

Mélanie Klein remarquait que la peur de l'examen correspond au déplacement de l'anxiété liée à la sexualité à l'intellect (il peut s'agir d'une peur de castration). « Le rapport entre la peur de l'examen et les inhibitions scolaires est évident. J'ai été conduite à reconnaître comme inhibitions les diverses formes et les divers degrés de l'aversion pour l'étude depuis le dégoût manifeste jusqu'à ce qui apparaît comme de la « paresse » sans que l'enfant ou ceux qui l'entourent y reconnaissent de l'aversion pour l'école<sup>456</sup> ». J'ai constaté cette angoisse de l'évaluation, de l'examen dès le début, car, comme les membres du groupe me l'ont avoué ultérieurement, ils s'attendaient initialement à ce que je me comporte comme une professeure. Cette illusion perceptive fait sens dans la dynamique transférentielle, mais se dissout au fur et à mesure que les adolescents deviendront conscients de leurs différences, par le biais d'une liberté explorative de plus en plus large.

Les membres du groupe découvrent rapidement qu'en tant que clinicien, je m'écarte du rôle instructif-éducatif d'autres enseignants de l'institution. En cela que je ne leur demande pas de se conformer à une tâche, non plus d'apprendre et de reproduire des informations. Bien entendu, mon attitude n'est pas directive. En découvrant ces différences, ils reviennent obsessivement sur les professeurs, ceux qui les persécutent, ceux qui n'ont aucune autorité et recourent à la punition, c'est-à-dire en rejetant l'image de soi que le miroir pubertaire leur offre. En fait, les adolescents testent de cette manière les limites du nouveau cadre. À quel point peuvent-ils être libres ? Est-il possible qu'ils bougent à leur souhait, à entrer et sortir de la salle

---

<sup>455</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*, Paris : Elsevier Masson, 2012, p. 16

<sup>456</sup> Klein M. (1923), *Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant* in : *Essais de psychanalyse (1921-1945)*, Paris: Payot, 1976, p. 90

de classe ? Serais-je un des adultes qui leur impose de faire les choses d'une certaine façon ? En fin de compte, ce cadre est-il si fiable afin de pouvoir s'ouvrir et confier ses fantasmes ? Une des attentes des membres du groupe est qu'on leur dise quoi et comment faire.

Dans *L'Anorexie, une étrange violence*, Vladimir Marinov remarque le fait que dans la période contemporaine, l'accent « du paradigme » psychopathologique s'est déplacé de l'hystérie vers l'anorexie-boulimie, c'est-à-dire vers les troubles alimentaires. « Du même coup, le rapport entre la psyché et le soma, les représentations verbales et les «symptômes» corporels médiatisés par la structure de l'inconscient ont pris un sens différent<sup>457</sup> ».

Comme ce groupe fait partie d'un tissu institutionnel, il y a des messages entre le dedans et le dehors qui s'entre-tissent constamment. La manière dont le groupe est pris dans le regard institutionnel, dans le sens où des professionnels exercent sur lui une influence considérable, se reproduit au niveau d'une démarche clinique. Par exemple, l'intensification des décharges pulsionnelles pendant le tour de début de chaque séance de la troisième année du groupe correspond à l'amplification des pressions des adultes pour que les adolescents avalent des quantités toujours plus grandes d'enseignement. Le quotidien institutionnel (avec ses équipes éducatives) interfère souvent avec le processus clinique et vice et versa, parce que le groupe est inscrit dans ce tissu institutionnel.

Pendant la deuxième année de travail avec le groupe, il arrive un phénomène très intéressant, qui permet l'observation des influences externes qui traversent le groupe. La principale suit un programme d'amincissement sur le parcours d'un an, à la suite de quoi elle perd 48 kilos (entre février 2011 et juin 2012). Dans cette période, elle se déplace régulièrement à Bucarest pour consulter un nutritionniste dans une clinique renommée. En septembre elle entre dans la période de maintien du poids. La principale est une sorte de seconde mère pour le groupe. D'ailleurs, le fantasme adolescent que je rencontre vers la fin des séances est celle d'avoir deux, voire trois mères : l'une est la principale, l'autre c'est moi, et, enfin, la mère biologique. Il y a évidemment quelques exceptions, dont Mihaela et Despina, pour qui la configuration transférentielle est plus nuancée. Vers la fin de cette année de régime alimentaire, la professeure principale de la classe propose aux parents des élèves l'initiation d'un programme d'amincissement, surtout pour les filles rondellettes de la classe ou pour celles qui semblent prédisposées à prendre du poids.

Sous la devise « Be fitness, not fatness! », le projet est récompensé dans un concours international et reçoit l'accord des parents à l'unanimité. Il démarre dans la période où la

---

<sup>457</sup> Marinov Vladimir, *L'anorexie, une étrange violence*, Paris : Puf, 2008, p. 131

principale de la classe se trouve dans une période de maintien du régime, c'est-à-dire en octobre, et dure jusqu'en juin 2012. Le programme se déroule deux fois par semaine, le mercredi, pendant une heure, dans la bibliothèque de l'école. Aux séances de remodelage corporel participent seulement les filles et les résultats les plus visibles sont obtenus par Larisa, Ramona (qui a suivi un régime en parallèle), Cătălina, Mara (qui continuera en parallèle d'aller à des classes de gymnastique), tandis que Despina (la fille du prêtre) ne perdra que 500 grammes et consultera un nutritionniste. À la fin du projet on organise une cérémonie pour récompenser les enfants qui ont obtenu les meilleurs résultats dans 3 mois, c'est-à-dire qu'ils ont perdu 2-3 kilos.

L'importance du corps dans l'organisation de la pensée ne peut pas être niée, surtout dans un contexte pubertaire. Pour le groupe, la principale représente une sorte de seconde mère ; de l'inconscient de celle-ci, le groupe arrive à contenir au niveau inconscient les stimuli adressés à l'image corporelle. Si, en partant des informations motrices-sensorielles, l'enfant s'organise une véritable connaissance de soi, ce qui se passe pendant le déroulement du projet au niveau du groupe est que l'attention du groupe se dirige vers le monstrueux difforme-corporel, qui demande d'être exilé,) travers une demande explicite de la principale. Comme elle est un substitut de mère pour le groupe, son regard investit maintenant une certaine image-corporelle et mène à l'assimilation du symptôme par le groupe, sous une forme d'adhésion collée : il faut maigrir pour plaire à la mère. Je pense qu'on a à faire à une tentative de la principale de manipuler l'environnement d'une manière qui permette à son phantasme de prendre une forme concrète à l'intérieur du groupe, par identification projective. C'est comme si le groupe arrivait à digérer symboliquement les kilos que la principale perd.

Despina, (la fille qui n'arrive pas à maigrir malgré les efforts et que la principale n'agrée d'ailleurs pas) devient, en revanche, le symptôme du groupe de « kilos en plus ». Dans le dessin de Mihaela de la représentation cauchemardesque de son propre poids apparaît le poids que la principale avait avant de maigrir (la principale mentionne qu'elle se voit toujours grosse dans le miroir, dans le groupe-miroir). Le groupe se construit une représentation corporelle qui ramène sur le devant ce qui est perçu comme in/attractif et traduit, en plus, le passage de la sexualité infantine à la sexualité pubertaire. Cela relève quelques phénomènes intéressants concernant la mutation des valeurs traditionnelles-communautaires concernant le corps. Une des expressions idiomatiques roumaines, usitée surtout en le milieu rural, « belle et grasse », liée à « ce qui est beau plaît aussi à Dieu », est contredite par ce moment de bouleversement des valeurs. Il s'agit, en outre, d'une destruction beaucoup plus subtile, celle du traditionnel et des microcultures, fragiles devant le phénomène de globalisation.

La société de consommation promeut un autre genre de représentations corporelles, qui font apparaître des illusions par l'accès toujours plus facile aux représentations corporelles. Ces illusions traversent le groupe d'adolescents. On peut croire ainsi que la richesse de certaines zones du globe est possible, malgré la distance observable dans la réalité du village de montagne (le niveau de vie, la pénurie, la pauvreté, les salaires bas, j'avais accès à tout cela comme à un murmure de fonds pendant les moments où j'attendais devant le secrétariat ou dans la salle des professeurs, avant de rejoindre le groupe d'adolescents ; pendant ce temps, des parents des élèves se plaignent à la secrétaire ou au directeur des problèmes de tous les jours). Les modèles culturels de ces sociétés de consommation se font présents et affectent la vie psychique de la communauté rurale, de manière différente en fonction des générations. Les représentations corporelles aussi sont déplacées et sont la preuve d'une ambivalence. La proposition adressée aux adolescents par la principale (il n'est pas un hasard que la proposition soit adressée aux filles, les garçons du groupe n'ayant pas des difficultés liées au poids ; il existe pourtant un moment où ceux-ci vont participer par curiosité à une séance de gymnastique, dans une tentative de faire partie du groupe-cible) a lieu sur le fonds des angoisses liées au nouveau « dodu et moche ». Cette proposition est acceptée comme solution protectrice devant le danger fantasmatique d'une corporalité difforme, c'est-à-dire d'une possible obésité. Le mauvais corps fantasmatique est ainsi exilé par le biais d'une alimentation saine, corrélée avec des mouvements de gym. Je reviendrai plus loin sur la connexion entre avaler de la nourriture et avaler des informations, vu que ces séances ont lieu dans la bibliothèque. Plus on consomme des livres, plus le corps fantasmatique d'intellectuel attractif justifierait le succès.

Les difficultés identitaires se manifestent par une représentation de la corporalité difforme comme masse indésirable, des kilos qui doivent disparaître, qui prend encore une fois une forme symptomatique lorsque Mihaela dévoile sous les regards des autres le secret de Despina, celui de la lutte permanente avec le poids et avec l'incapacité de maigrir. La séquence que je reproduis a lieu dans la troisième année du travail avec le groupe, quatre séances avant la fin des rencontres cliniques. Mihaela regarde vers Despina et lui demande : « Je dis ? ». Je suis étonnée, Despina est un peu plus rondelette que les autres filles du groupe, mais pas au point de s'inquiéter. Despina rougit, et s'absentera d'ailleurs à la prochaine séance. Honte et trahison se cristallisent dans une forme mimique-gestuelle-posture marquée par l'empreinte de la tentative de masquer autant l'inconfort d'en parler, que l'irritation de devenir porte-parole du groupe pour ce qui semble être la différence entre la représentation idéale du corps en groupe et son correspondant en tant que représentation cauchemardesque.

Despina exprime non seulement l'angoisse du groupe par rapport au corps gras, disgracieux, qui provoque de la honte, mais donne une forme verbale à la peur de Mihaela. Celle-ci se représente en surpoids dans l'un des dessins du groupe, concernant l'apparence physique souhaitée (et, comme mentionné auparavant, ayant exactement le poids de la principale avant de maigrir). La vérification du poids, les tentatives répétées de suivre des régimes, l'obsession par rapport au corps qui ne semble pas vouloir se soumettre aux indications conscientes-rationnelles de Despina est une réminiscence de l'exercice de l'année précédente initiée par la principale : « Be fitness, not fatness ! ». D'autre part, la colère de Despina dirigée contre sa mère et déplacée vers la professeure principale invite au même scénario familial de Despina, où le frère aîné – dans le cas présent, par déplacement – représenté par d'autres collègues du groupe est préféré par la mère. Celle-ci les donne comme exemple et amène Despina dans une zone conflictuelle où maigrir est considéré un mode de plaire à sa mère. Le tiraillement et la tension entre punir la mère puisqu'elle préfère l'aîné et l'angoisse due au risque d'abandon, le rejet dû au fait qu'elle ne correspond pas à l'idéal du groupe prend la forme de la souffrance de ne pas pouvoir maigrir. D'ailleurs, elle se plaint de sa mère et de la principale, qui ne la comprennent pas, de la professeure de géographie qui a été injuste lors d'un contrôle sur table.

L'amitié entre Mihaela et Despina reproduit non seulement la rivalité fraternelle de Despina et satisfait le désir de Mihaela de ne plus s'inquiéter par rapport à son poids. Mais c'est Mihaela qui s'exprime à travers le groupe et devient un symptôme de la recherche du jumeau, du confident à qui elle peut confier tous les petits secrets, les conflits et avoir la confiance de ne pas les dévoiler à personne. Mihaela se trouve empêtrée dans une recherche perpétuelle de l'amour-amitié idéal, dans un effort de chasser l'ombre de la mauvaise mère, qui l'a abandonnée. Mihaela semble tirer des gratifications narcissiques de la configuration de cette amitié et semble se mettre en valeur par le contre-exemple. Ce type de transfert suscite les résistances du groupe, qui s'observent dans la persistance des obsessions liées à l'étude et à la préparation pour l'examen, tout comme sa survie dans l'avenir dépend de la réussite à celui-ci. Cette forme de projection dans l'avenir se dévoile comme une tentative du groupe de se tenir à distance des angoisses de castration et rejet liées aux transformations biologiques-organiques-pulsionnelles où ils sont engrenés dans le présent.

L'impossibilité de Despina de contrôler ses émotions, de s'exprimer soi-même (la voix de la fillette qui pleure et qui est souvent méprisante-fâchée) se constelle dans un échec à l'examen. Elle ne réussira pas d'entrer au lycée souhaité, étant l'une des rares membres du groupe à saboter son désir – une tentative de mener à bonne fin la punition de la mère. Celle-ci

pensait d'ailleurs que les professeurs étaient injustes avec sa fille, mais ne pensait pas que Despina y avait aussi une contribution. Il s'agit d'une tentative autodestructrice de se délimiter par la révolte, de conquérir sa liberté. La honte liée au corps, celle de parler devant le groupe, celle liée à la sexualité sont des thèmes récurrents dans la dernière année du groupe et amènent au-devant ce que les adolescents vivent dans leurs familles et évitent dans la situation groupale à cause du surplus de souffrance. Despina met en mots son avidité orale et la honte de manger en cachette – une forme de se mentir elle-même. Les épisodes de boulimie alternent avec les périodes d'affamation ; l'incapacité de trouver consolation auprès de la mère et celle de contrôler les pulsions se trouvent à la base d'un passage à l'acte. On fait recours à l'aide médicale, car on soupçonne des problèmes hormonaux à cause d'une possible hypothyroïdie. L'incapacité de la famille à contenir se transmet au groupe. La délégation de la responsabilité d'aider Despina à maigrir, de la famille au médecin, est vouée à l'échec.

Dans la deuxième moitié du XXe siècle, la manière de concevoir le processus instructif-éducatif souffre certaines métamorphoses qui dévoilent une vraie révolution au niveau méthodologique. Même s'il y a un certain décalage par rapport aux arts, qui précèdent ce renversement de perspective, les méthodes modernes d'enseignement deviennent populaires. En Roumanie, celles-ci ont commencé à se diffuser depuis peu de temps, après l'effort de se mettre au niveau des exigences européennes, après la chute du régime communiste.

Cette révolution au niveau méthodologique remet sur le tapis une théorie formulée au XIXe siècle par Titu Maiorescu et toujours actuelle, celle des « formes sans fonds ». (Titu Maiorescu est considéré le premier grand critique littéraire roumain ; il a fait une première radiographie de l'enseignement et de la culture roumaine dans la deuxième moitié du XIXe siècle. Quelques références sur sa personnalité seront indiquées dans la deuxième partie de ce travail, puisqu'il connaît et influence Ion Creangă). Dans quelle mesure le système roumain d'enseignement est prêt à adopter et à intégrer des méthodes modernes d'éducation ? Pour le moment, ce changement de perspective sur le processus instructif-éducatif génère ambivalence et conflictualité. Autrement dit, il advient une mystification, une falsification construite sur une pulsion de survie. De nombreux enseignants continuent à conserver et à s'auto-conserver en utilisant des méthodes traditionnelles, tout en se comportant caméléonesque dans des situations d'évaluation frontale ou individuelle (en utilisant des méthodes modernes lors des inspections, puisque c'est de bon ton et semble européen – un vrai spectacle à la Caragiale<sup>458</sup> –, mais dans la vie de tous les jours, comme le dit un collègue plus expérimenté, « il faut les gaver

---

<sup>458</sup> Ion Luca Caragiale (1852-1912) écrivain roumain classique, auteur de comédies où il ironise le mœurs de son époque

d'informations, avoir de bons résultats aux examens, sinon, en avant avec les méthodes modernes lors des inspections »).

« Nous sommes en présence du débordement de l'individu par une logique de masse. Cette masse, nous la trouvons à la fois au niveau de la masse corporelle et au niveau de la masse sociale<sup>459</sup> ». Le rituel d'ingurgitation groupale pendant les pauses des séances ou en cachette, pendant les séances, peut être observé dans différentes étapes de l'évolution du groupe, de plusieurs façons. Ainsi, d'une part, dans une première étape, l'ingurgitation de l'aliment pendant la première année pourrait être considérée un mouvement d'absorption, de prise en soi, d'emprise du sein maternel. Le clinicien est assimilé à un objet-zone corporelle qui satisfait par la chaleur de la voix et des mots — une sorte de lait symbolique, métaphorique. Avaler avec voracité, la cupidité de *l'infans* groupal s'observe dans l'avidité de l'ingurgitation des croissants et du pain. Comme le remarque Pierrette Laurent : « Toute la sensorialité tourne autour de la bouche, et l'ensemble du corps se rassemble autour de cette bouche-œil-oreille-voir-toucher<sup>460</sup> ».

D'autre part, l'évitement du regard et du manger groupal (c'est le cas de Dorel) devient l'expression d'un manque archaïque vécu douloureusement et qui a pour conséquence un mouvement de rejet-évacuation, tant de l'objet, que de la zone. Au fur et à mesure que le spectre de la frustration se fait présent, *l'infans* vit le retard du sein maternel : « lui, aidé par des stratégies maternelles, va remplacer cette absence par des satisfactions hallucinatoires : regarder sa mère (lui manger des yeux ?) en suçant son pouce, satisfactions qui finissent par être insatisfaisantes, mais qui sont les premières d'une pensée, d'une imagination<sup>461</sup> ». En d'autres mots, une première réalité du psychique du nourrisson est représentée par imaginer, halluciner par rapport à ce qui manque. Le fait que le sein halluciné n'est pas matériel est à la base de cette tentative. De l'absence du sein et de l'incapacité du sein imaginé de satisfaire naît la conscience douloureuse de l'altérité et de la séparation, de l'image du corps également. Mais cette dernière sera imprégnée par ces vécus archaïques qui en deviendront la toile de fond.

L'expérience groupale rend possible à certains moments l'émergence de telles confusions par rapport à ce qui appartient au corps propre et ce qui appartient au corps de l'autre. De ce point de vue, je reprendrai à mon tour l'interrogation de Pierrette Laurent : peut-on parler d'une mémoire corporelle ? Dans quelle mesure celle-ci devient-elle la toile sur laquelle se greffent

---

<sup>459</sup> Marinov Vladimir, *L'anorexie, une étrange violence*, Paris : Puf, 2008, p. 15

<sup>460</sup> Laurent Pierrette, *Mémoire du corps ? Figuration et élaboration en groupe* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 97

<sup>461</sup> *Ibid.*, p. 102

les autres impressions dans les couleurs dictées par l'expérience et quelles sont les combinaisons qui émergent de cette superposition ? « La figuration du fantasme d'indifférenciation par le dessin est relativement fréquente dans les groupes d'enfants ». Dans quelle mesure la matrice psychique groupale permet-elle de tels phantasmes ? L'élaboration du phantasme d'indifférenciation rend possible l'émergence de l'illusion groupale. Est le groupe suffisamment contenant ? Va-t-il rendre possible l'élaboration de désirs plus violents dans ce contexte clinique groupal ? Vont-ils avoir accès à une forme de différenciation entre générations ou entre sexes ?

Autrement dit, leur enseigner veut dire les gaver d'informations, en fonction de la matière, afin de réparer les fragilités narcissiques du professeur, parfois incorporées dans l'enseignement par procuration.

D'ailleurs, Vladimir Marinov remarque : « Sur le plan sociologique, dans la seconde moitié du XXe siècle, le sociologue-philosophe Jean Baudrillard analyse (en 1970) dans un ouvrage saisissant l'idéal du corps promu par la société de consommation avant même que les effets produits par cette société n'acquiescent un caractère dévastateur. La société contemporaine tendrait à brouiller les limites entre l'être et l'avoir<sup>462</sup> ».

Dans quelle mesure peut-on parler de la faim d'apprendre et dans quel contexte celle-ci peut-elle apparaître ? Peut-on se référer à l'envie d'ingurgiter l'aliment-apprentissage ? D'autre part, quelle est la contingence avec la faim et l'envie proprement dite d'aliments ? Peut-on parler d'une démesure lorsqu'il s'agit d'apprendre ? Si l'on se réfère à la vision cauchemardesque qui soutient le squelette de l'ingurgitation de l'aliment-apprentissage... Le professeur-ange qui offre l'aliment-apprentissage, nourrissant, et le professeur-bête, qui offre l'aliment-apprentissage toxique, hantent profondément les représentations groupales.

Pendant la dernière année des séances cliniques, la référence à l'aliment-apprentissage est habituelle et accaparatrice dans le discours des adolescents. C'est comme s'il n'y avait rien d'autre au-delà du livre, le Livre-Dieu-panacée de toutes les souffrances. Les références aux évaluations, à l'apprentissage, aux livres sont tellement présentes que j'ai l'impression que toutes leurs pensées sont accaparées par cet objet partiel. Les adolescents essayent de réparer la sensation d'être avalés par le livre et l'examen, par le surinvestissement de l'incorporation de l'aliment-apprentissage et par l'évocation compulsive par des mots et des dessins de celui-ci (et cela joue un rôle défensif). L'ingurgitation de l'aliment-apprentissage correspond à la construction sociale d'un instinct artificiel de faim ou d'envie de l'aliment-apprentissage, dans

---

<sup>462</sup> Marinov Vladimir, *L'anorexie, une étrange violence*, Paris : Puf, 2008, p. 135

la mesure où celui-ci diminuerait l'angoisse de pénétration violente par des injures de la part des parents et des professeurs comme substituts de parents. L'apaisement de l'angoisse de castration, la pénétration par ingurgitation de l'aliment-apprentissage correspondent à une pulsion d'autoconservation qui entre la plupart du temps en conflit avec les pulsions sexuelles spécifiques à l'âge. Celles-ci réveillent à leur tour des angoisses spécifiques. Faciliter à l'école (parce que les séances se sont déroulées à l'école) une autre interaction que celle écolière, c'est-à-dire créer le contexte d'une rencontre vive, libre, voici une démarche qui n'est pas facile à réaliser. Au niveau du cadre extérieur, j'ai bénéficié du soutien des parents, du directeur et des enseignants. Pourtant, dans les dessins des adolescents apparaissait fréquemment Elle – je l'appelle comme ça parce que ce n'est pas uniquement un symbole d'objet, mais un véritable personnage – le Livre, le Livre saint.

Le Livre saint (dont la présence est justifiée par l'approche de l'examen pour entrer au lycée) menace d'avaler prématurément le vif des êtres devant moi et réveille en moi, dans le contre-transfert, la sensation de perte d'énergie, d'effacement, d'impuissance. À un certain moment, cela me semble une présence hilaire, grotesque et j'ai l'impulsion d'en rire. C'est le moment où je me rends compte que j'ai devant moi des adolescents angoissés, tétanisés par la perspective de l'inadéquation sociale que porte en soi le fantôme d'un possible échec à l'examen et qui se montre dans chaque coin de l'école. C'est pourquoi, presque chaque début de séance de la troisième année du groupe est d'abord dédié à l'évacuation des angoisses de l'examen et des problèmes relationnels que celui-ci entraîne dans leur relation avec les adultes-parents et professeurs, en fait une tentative vouée à l'échec de maîtriser l'inconnu. Les séances démarrent parfois sous le signe d'un silence que je ressens une tension, une hostilité, une pression qui planent comme une tempête sur la salle.

Ce silence chargé de tension me fait penser à toutes les pressions et contraintes dont ils sont victimes, qu'ils ne peuvent pas contrecarrer et qui sont liées à la valeur et à la réussite à l'examen. La liberté serait dans ce cas s'autoriser à ne rien dire, à ne rien faire, dans un effort réparateur de renversement des rôles dominateurs soumis (leur rapport concernant la relation d'obéissance). Au début des séances, je suis le professeur-parent qui veut leur bien, mais qu'ils voudraient heurter et s'en débarrasser afin de se sentir libres (en jouant du foot, en explorant la sexualité). Puis-je résister à ces projections qui ont sur moi l'effet de presque ne pas pouvoir penser ? Car ces éléments bruts, intenses, semblent avoir premièrement pour cible la tête, qui se vide des pensées dans un moment où penser est si important pour les professeurs et les parents. La tête, en tant que siège des pensées, a besoin de soutien/maîtrise, spécialement dans

de tels moments, où le pubertaire est pris dans le tourbillon des recherches auto-érotiques inversant les organes d'en haut avec celles d'en bas.

Rendre la clinicienne impuissante pour lui faire ressentir ce qu'est la vie dans une cage de domptage construite par les adultes devient le lieu commun de la dynamique transférentielle – contre-transférentiel. L'apprentissage devient aussi une forme d'autosécurisation collective, même si douloureuse, une façon de s'agripper au connu. Comme l'angoisse est corporelle, je ressens dans le contre-transfert de la fatigue et la difficulté de rester éveillée pendant les séances. Comme dans une tentative de faire table rase, je me surprends penser « si seulement cette séance et les autres séances pouvaient se terminer plus vite ». Une forme d'angoisse d'anéantissement et de vidage s'instaure, et cette menace invisible, ce danger sourd semblent avaler la partie du début des séances. Le spectre de l'examen est envahissant pour le groupe, qui semble s'étouffer en essayant d'opposer un mouvement inverse afin de ne pas laisser le chaos et la désorganisation s'installer. L'impression qu'une tempête arrachera le groupe plane sur la salle de classe où ont lieu les rencontres cliniques. D'ailleurs, c'est la manière dont la peur de déracinement et de séparation prend une forme presque tangible.

La tentative de tenir ensemble devient d'autant plus désespérée que bientôt nous ne serons plus ensemble. L'existence et la non-existence, la continuité et la discontinuité sont des thèmes qui se déroulent dans l'espace groupal. Les mouvements d'amour et de haine se reproduisent sur la scène groupale comme dans une tentative de résister à la violence pulsionnelle, comme dans une tentative de construire le contexte d'une continuité et de l'indestructibilité. La survie semble être mise en question. Le plaisir du fonctionnement du groupe comme un tout semble elle aussi soumise au risque, aux amitiés qui se défont, à celles qui se nouent – la scène groupale est envahie par des rivalités et envies. L'expressivité sensorielle et motrice devient expressivité psychomotrice. Le partage émotionnel permet et contient les différences. Le regret du groupe se manifeste dans des phantasmes comme quoi ils continueront à se rencontrer après la fin de l'école et du groupe clinique. Il s'agit en fait d'une tentative du groupe de se calmer en imaginant une communauté de l'existence groupale par d'autres types d'expériences communes post-groupales. Puisque la majorité opte pour des lycées dans la ville, cela implique une possible rupture par rapport aux espaces des amitiés de l'enfance, et le déménagement du domicile familial. En d'autres mots suit une période assez instable d'un point de vue relationnel et qui ramènera en avant la capacité de chaque adolescent d'élaborer la position dépressive.

Combien des membres du groupe pourront devenir autonomes et continuer le processus des désidéalisations des objets parentaux ? Combien pourront arriver à une représentation réaliste de soi, qui implique la conscience des manques, des limites personnelles et des zones

de fragilité ? Combien pourront gagneront l'indépendance qui s'observe le mieux dans la capacité d'aller dans le sens des désirs personnels et non pas des projets-désirs des parents ? En fait, le groupe semble avoir une sorte de culture propre, une continuité dans le plan fantasmatique, permettant à ses membres de sentir pouvoir continuer d'appartenir à ce milieu qui offre stabilité et protection. La pression que je ressens presque physiquement se concrétise dans une activité que je conçois spontanément, « Le chiot esseulé ».

Mon absence à cause des vacances d'avant la troisième année groupale est vécue avec l'intensité avec laquelle elle préfigure la séparation prochaine de l'enfance, du village, de la famille. La déprime du groupe et le déni de la difficulté liée à la séparation, l'ampleur de l'angoisse de l'abandon, deviennent palpables lorsque je constate l'état inerte-inexpressif des membres du groupe, antérieurement vivaces dans leur expressivité psychomotrice. Je propose alors l'exercice « Le chiot esseulé ». Les adolescents se montrent méfiants par rapport à leur capacité de se mettre dans la peau d'un tel personnage animalier. Des remarques du type : « Je ne sais pas, je ne me sens pas seule », « Je ne me sens pas triste, je ne sais pas comment je pourrais exprimer ceci » sont corrélées avec des gestes qui s'arrêtent dans l'air, interrompus avant la fin du mouvement, à la moitié de l'intensité habituelle, comme s'il s'agissait d'un essai d'annuler l'ampleur de la souffrance. D'ailleurs, pendant la pause d'une séance, dans un moment d'inattention — une réaction contre-transférentielle évidente — j'efface l'enregistrement de la partie qui garde les traces des interactions verbales pendant cet exercice.

L'air semble lourd, pesant, même si les membres du groupe disent qu'ils se sentent bien. La dépression groupale se sent au niveau corporel, sensoriel, et ne peut pas encore être psychisée. Le chiot errant est une première forme de celle-ci. Le groupe essaie de se mettre à distance, dans un effort de négation de l'angoisse et de soutien du fondement du faux *self*. Le groupe semble une sorte de clown triste qui essaie de se persuader qu'il est heureux, accompli. Je ressens une fatigue au niveau corporel, l'impulsion de me lever et de partir, comme si la séance ne pouvait pas être menée à bout, puisqu'elle menace de m'écraser. J'essaie de penser à autre chose et cette autre chose au niveau de l'affect attire avec soi la sensation de désolation, d'impuissance. Mon regard est attiré comme un aimant par la montre, comme dans un effort de chasser cette pression douloureuse. Ce vécu dépressif amène avec lui le spectre des couleurs de la négation ou l'impulsion de fuir, ce qui explique le petit nombre des participants lors de la séance suivante. Mais ce vécu douloureux est un bon signe et la capacité de rêverie (un concept de Wilfred Bion) permet le début du processus d'élaboration. « L'identification projective peut sembler excessive parce que l'analyste est forcé d'en prendre conscience à la suite de mesures

réalistes prises par le patient pour l'amener, lui, l'analyste, à éprouver ces émotions-mêmes dont le patient ne veut pas<sup>463</sup> ».

Les affects douloureux liés à la séparation prochaine sont déchargés groupalement. La colère générée par mon absence, et parce que je n'ai pas su bien les protéger contre la séparation (le groupe clinique prendra fin avec la fin de l'école), réveille cette sensation d'épuisement dans le contre-transfert. Je ressens de tout mon être l'intensité de l'agressivité groupale, en fait une attaque qui a comme objet toutes les figures parentales abandonnées. Ma précision, dès le début du groupe, a été que rien ne les empêchera de me contacter s'ils ont besoin. D'ailleurs, pendant les vacances à la fin du groupe clinique et de l'école, après avoir réussi l'admission au lycée et à la spécialisation souhaitée, Mihaela me contacte le soir même avant le retour dans le pays (elle a passé ses vacances chez sa mère, en Italie, mais moi je suis à une distance plus petite, il est vrai, à Bucarest) pour s'assurer qu'en tant que substitut de mère, je suis toujours disponible – un repère de sécurité et de stabilité qui lui permet des tentatives exploratoires. Je réponds ainsi dans la réalité à son angoisse d'abandon. Elle est comme l'enfant qui cherche le parent du regard. Dans ce cas, elle cherche la voix du parent, pour pouvoir continuer à jouer). Une année après, avant la fin de la première année de lycée, elle me contactera de nouveau pour me solliciter des informations sur les modalités concrètes de devenir *profiler*. S'agit-il d'une tentative créative d'élaborer la séparation des figures parentales vues comme des criminels à cause du divorce et du double abandon qui a suivi ? Je ressens l'inquiétude et l'impuissance dues à l'impossibilité des parents de lui offrir un contexte affectif sécurisant.

En ce qui suit, je vais détailler la séance de mardi, où moins de la moitié des membres du groupe sont venus à la séance et l'autre partie est allée se balader (il faisait beau et ensoleillé dehors) ; trois d'entre eux sont partis faire des cours de renforcement en langue et littérature roumaine avec la principale. Je vais également expliquer la manière dont, à l'intérieur de la séance, j'ai eu spontanément l'idée d'une activité de médiation corporelle par le rire. Le résultat a été la détente du groupe, mais pendant la séance suivante les membres du groupe ont commencé à jouer devant moi.

J'ai découvert intuitivement l'antidote pour la tension pesante qui s'était instituée dans le groupe : un autre type de jeu, plus prégnant corporellement. Ainsi, les prochaines séances incluent des activités qui suscitent le rire et je suis contente de voir comment il fleurit naturellement sur les lèvres et dans le corps de Melania. Le rire crée un pont entre ce que je croyais perdu, c'est-à-dire tous les progrès que j'avais observés chez les adolescents avant

---

<sup>463</sup> Bion, W.R (1962), *Aux sources de l'expérience*, Paris : PUF, 2016, p. 49

l'approche menaçante de l'examen. Cela amplifie le sentiment de cohésion et d'appartenance au groupe. La provocation amenée par la fin du groupe est celle de la reconnaissance de la dépendance du groupe, de la famille, du village. Il faut laisser tout cela derrière afin de devenir autonome. Combien d'entre eux pourront mener à bonne fin le processus de la perte objectale ? Combien pourront élaborer ce deuil des relations enfantines ? D'ailleurs, quelques tentatives de contrôler et de maîtriser les relations se manifestent sur la scène du théâtre groupal.

Dans le cas de Dorina on peut observer le mieux la manière dont l'aliment-nourriture finit par devenir part d'une négociation qui a pour but la faim d'affection. Elle est la meilleure élève de la classe et est considérée leader formel par les autres. Je l'ai remarqué dès la première rencontre, lorsque les adolescents attendaient, comme ils l'ont avoué, à ce que je me comporte comme un professeur, c'est-à-dire demander/imposer/limiter leur liberté d'expression. Le professeur serait une sorte de censeur de leurs manifestations naturelles. Dès le dessin dans l'air, pour se présenter lors de la première séance, où elle a esquissé un livre, à la suggestion des collègues, jusqu'aux autres séances, on peut constater que, pour Dorina, le sens personnel semble intimement lié à la réalisation professionnelle. Son cas est le plus parlant pour comprendre comment le faux *self* apparaît et comment toute la communauté parentale et professorale y contribue et maintient l'identification de la valeur personnelle avec les résultats à l'école. Mais à la différence d'autres collègues, Dorina semble en harmonie et contente de subordonner presque tous ses désirs à la reconnaissance par les résultats exceptionnels à l'école.

La dernière séance du groupe dévoile la manière dont chaque membre du groupe (avec sa propre histoire, qui s'est actualisée dans le cadre des séances) et le groupe-même vit le processus de la séparation et la dépendance du groupe. Le groupe accède facilement à l'ambivalence due à la séparation, après le démarrage sous le signe du clivage de la troisième année de travail. En fait, le dispositif groupal propose une forme de création d'un espace où l'élaboration du processus d'individuation/séparation devienne possible. L'ambivalence du vécu qui mène à la tristesse, au regret, au manque anticipé, à la curiosité, au bonheur, s'observe dans la manière dont chacun choisit de dire au revoir au groupe, et dans les mots qui surprennent cette expérience de la séparation. Par exemple : « À vrai dire, à mon avis, celui-ci est le plus important moment de notre vie, car nous avons maintenant l'examen d'admission au lycée. Mais d'autre part je regrette de me séparer des collègues, car j'ai passé huit ans dans cette école et c'est quand même un changement, quelque chose de nouveau et je suis en même temps triste et heureuse ». (Mara, avait des boutons au début du groupe, mais a grandi pendant ces années, elle a maintenant la taille élancée et le teint propre, clair). Mara associe la tristesse de la séparation avec la pluie : « C'est comme s'il nous pleuvait dessous, sur notre salle de classe.

Mais après les larmes vient le soleil et je pense que nous allons garder le contact dans l'avenir. Moi, je veux garder le contact avec la plupart, continuer de parler tout le temps, non seulement cinq mois après, et se dire salut si on se croise dans la rue ».

La manière dont Mara choisit de dire au revoir aux collègues implique le toucher, comme si elle voulait sentir leur présence physique, comme si elle voulait s'assurer que le rapprochement sera encore possible ». Le groupe réagit en écho, par des rires. Mara passe devant chacun, sourit et dit : « Je suis contente d'avoir été collègue avec vous » et les embrasse sur la joue gauche. Lorsqu'il passe à côté de Tudor et Cristi (des collègues qui sont des amis proches en dehors de l'école), elle dit : « Nous allons garder le contact différemment » et fait le geste de leur serrer la main, dans le sens de « entendu ! ». Il a un geste différencié par rapport à Rodica, lorsqu'il se trouve devant elle : « Nous nous sommes beaucoup amusés lorsque nous étions petits ! » ; il rit, Rodica aussi, et le groupe les accompagne en écho. Ramona continue ce que Mara avait commencé à dire, avec les propos : « Je vois cela comme un nouveau commencement et tout cela va me manquer un peu, je veux dire beaucoup. Je pense que j'aurai besoin de temps pour m'habituer avec les nouveaux collègues, pfou, cette étape se termine et j'étais tellement habituée à être avec, eux, ici ». Elle associe le départ avec « juste un chiot » et, étant donné qu'un des exercices d'une séance passée consistait dans l'interprétation du rôle de chien errant, je pense qu'il manque peut-être le mot qui surprend le mieux l'angoisse de séparation et qui est « esseulé ».

Ramona choisit de dire au revoir à chacun en mentionnant tout ce qu'elle a reçu de bien de la part du groupe, la joie d'être ensemble : « Je suis contente que nous ayons été collègues ». Elle serre la main de chacun, mais lorsqu'elle passe à côté de Tudor, celui-ci fait semblant de rejeter son geste, en se retirant, après quoi il murmure en rigolant : « J'ai rigolé ! ». Les deux éclatent de rire et les collègues aussi. Marian continue par : « Une fin peut être difficile, mais cela veut aussi dire un commencement. Le plus difficile est que nous ne savons pas ce qui nous attend. Les collègues seront différents, les professeurs... ». Pendant tout ce temps, il se crée un autre dialogue, secondaire et en quelque sorte concurrentiel, qui passe tantôt dans le plan rapproché, tantôt dans le plan secondaire, comme une toile sur laquelle s'impriment les gestes d'adieu des membres du groupe. Il se crée ainsi une sorte de va-et-vient entre le trio formé par Tudor, Cristi, Andrei et Rareș. Les trois (qui s'autosurnommeront « les trois mousquetaires ») rigolent tour à tour et essayent de capter l'attention du groupe. Au moment où ils réussissent à obtenir des sourires, Rareș a recours à une stratégie de gestes-mimique, verbale ou comportementale, afin de reconquérir le terrain perdu devant les rivaux.

Marian dit au revoir au groupe en quelque sorte impersonnellement, avec les mots : « Vous allez me manquer et j'espère qu'on se reverra », après quoi il les salue. Cristi se moque de lui, soupire, et le groupe sanctionne le fait qu'il ne se laisse pas aller. Marian comprend que le groupe n'est pas content. « Peut-être que le groupe trouve un peu trop impersonnelle ta manière de dire au revoir. C'est comme si tu les considérais tous comme une seule personne, de manière indifférenciée ». Je lui suggère que ça va s'il repense sa manière de se séparer du groupe et ça va aussi s'il ne le fait pas, c'est-à-dire qu'il peut choisir de tenir compte de la réaction groupale ou de l'ignorer. Il choisit de passer devant chacun et de serrer la main aux garçons, fermement et aux filles, doucement. Tandis que Mihai continue avec « ce sera un nouveau départ », Mara prend un foulard parmi celles posées sur le pupitre (le foulard comme instrument de médiation thérapeutique a été investi avec la signification « relation ») et l'enroule autour du cou. Au même moment, Tudor prend le ballon vert, avec un smiley face, joue un peu avec et le passe à Melania. Tudor devient ainsi une sorte de messager des désirs du groupe d'incorporer le bon sourire et la joie que j'ai rendue possible en tant que clinicienne. Comme il reste assis à côté de Mara, ce moment pourrait illustrer le désir de garder de notre relation la joie et le sourire. En plus, au moment où Mihai dit : « ... la tristesse de ne plus les revoir, et de ne revoir jamais certains d'entre eux ; probablement, ils vont tous partir », le jeu avec le ballon smiley et avec le foulard s'intensifie. Mihaela sent le besoin de dire : « moi, même si tu ne voudras pas, tu me reverras ! ».

Cătălina, qui a des larmes aux yeux, commence à rigoler. Il suit un moment où Mara prend Cristi dans les bras. Elle s'était enroulé le foulard autour des cheveux bouclés et son exemple est suivi par Ramona, qui se serre aussi les cheveux avec un autre foulard. Mihai serre la main de chaque garçon dans le groupe et embrasse les filles sur les joues. Lorsque vient le tour de Ramona, il touche sa tête avec un doigt, dans un geste qui suscite l'amusement du groupe, un geste interprété comme une bénédiction symbolique. Un autre jeu commence dans le groupe : le stylo de Mihaela arrive chez Cristi, qui l'étudie, sourit, après qui il arrive chez Tudor, en passant par-delà Andrei, après quoi il est retourné à Mihaela, qui mentionne : « J'aime bien comment ce stylo écrit ». Dorina prend Rodica dans les bras et joue avec ses cheveux. Rareș enchaîne : « C'est un nouveau départ (il bouge son pied droit). Je suis sur le gril, j'ai envie de faire quelque chose, je jouerais au foot (il a interrompu le foot cette année pour se préparer pour les examens). J'aimerais frapper je ne sais pas quoi... le ballon de foot ». Pendant qu'il parle, Andrei devient particulièrement vivace et met son pied sur Cristi (les gestes semblent imiter l'acte sexuel). Rareș se marre.

« Qui est le plus futé ? » se demande Rareș, en riant. Lorsque je lui demande qu'est-ce qu'il apprécie chez Andrei, Rareș dit, en soulevant le sourcil droit : « ruse », « arnaque ». Il lui dit directement : « J'apprécie chez toi la ruse » et rit. « Comment peux-tu dire une chose pareille ? » on entend en sourdine le rire de Mihaela. Andrei répond : « Que Dieu l'accueille ! », sur un ton apparemment grave, et fait le signe de la croix. On entend les déferlements de rire du groupe. Andrei reconnaît qu'il apprécie comme en miroir le fait que Rareș « sait être drôle souvent » et ajoute un mot inventé par lui : « swaging ». Pendant que Mara s'attache à Tudor avec le foulard et dit « nous serons attachés à jamais ! », Rareș dit au revoir à chacun. Sur son t-shirt c'est marqué : « cocaïne et caviar ». Il fait Melania se mettre debout, les autres filles se mettent aussi debout. Il les prend dans ses bras et les embrasse sur la joue. Il se penche pour Mihaela, qui refuse de se lever.

Andrei continue : « Je n'aurai pas des difficultés à me séparer du groupe. Ce serait la troisième fois pour moi. La deuxième fois a été la plus difficile, lorsque je me suis séparé des collègues et des amis de Bucarest. J'ai gardé le contact avec tous sur Facebook et je parle au téléphone avec la moitié. Le départ a été difficile. Il me manque le contact visuel, mais comme je peux communiquer toujours avec eux, cela rend les choses plus faciles ». Ce sont mes parents qui ont décidé de déménager. Mon avis n'a pas trop compté. Mais ils avaient pris cette décision depuis trois ans. Quand même, le plus difficile sera de ne plus voir souvent *Tăticuțu* (mon petit Papa) et *Unchiu* (Tonton). Sur son t-shirt c'est marqué : « *Lost shoes* ». Tout le groupe comprend et s'amuse. Je lui demande toutefois de qui il parle. « *Tăticuțu* est Johnny King (il rit, le groupe aussi), *Unchiu* est Cristi ». Johnny King est le mot de passe de Tudor sur Facebook. Je lui demande comment il est arrivé à les surnommer ainsi et Andrei me dit : « Un mercredi, pendant la classe de biologie, je suis sorti dehors. *Tăticuțu* était là avec sa moto. J'ai voulu monter derrière, mais il a dit : « Papa ne te laisse pas ! ». Tonton m'a pris alors avec lui, parce que Papa ne voulait pas, et c'est comme ça que nous sommes devenus amis ». Le groupe rit aux éclats. « C'est pour ça que tu es si dorloté ! » (Mara).

Andrei ajoute : « Des fois, je prends Papa avec moi derrière, sur la moto ». Il dit au revoir en embrassant les filles et en saluant les garçons, avec quelques variations. Par exemple, il embrasse Melania sur la joue et la prend aussi par la main. Il serre la main de papa et l'embrasse. Il serre la main de Cristi « Tonton », après quoi il ajoute, en riant, « pour que les gens ne pensent pas que nous sommes en couple » et l'embrasse. GrațIELA continue : « Je recommence de nouveau même si tout change maintenant. Je crois que je peux vous voir tous, rester proches. Peut-être que nous n'allons pas réaliser ce qui se passe maintenant. Lorsque nous serons au lycée et que nous allons nous connaître d'autres personnes, c'est là que nous allons réaliser ce

que nous avons perdu ». Entre temps, Andrei murmure : « J'ai faim » et commence à mordre discrètement dans un bout de pain (des phantasmes cannibales associés à la perte, comme pour incorporer et préserver l'objet-groupe bon, le garder pour soi pour ne pas le perdre ; retour à la sexualité infantine, qui est beaucoup plus apaisante). Rareș ajoute : « Le lycée et les nouveaux potes ». Grațîela se retourne vers lui : « Qu'il se voit d'abord lui et ensuite moi ». Mihaela soupire. Pendant les propos de Rareș, Tudor, Cristi et Andrei jouent avec le ballon Smiley (partage homosexué ludique). Ensuite, Ramona se pose sur le ventre de Maria, qui pose sa tête sur l'épaule de Cristi. La main de celui-ci est posée sur le dos de Tudor, qui laisse sa tête sur le dos d'Andrei.

Rareș : « Nous sommes beaux, c'est pour ça qu'elle nous regarde » (il parle à Grațîela, qui fait semblant de le frapper). Ensuite, c'est Grațîela qui commence à dire adieu aux collègues : « J'espère que nous allons rester amis ». Il semble que le plus difficile est de dire au revoir à Rodica : « Rodica me manquera le plus ». Pendant qu'elle passe devant chacun des collègues, Rareș s'assoit sur sa chaise. C'est le tour de Remus : « Chaque fin est un pas en avant. Mihai et Rareș vont me manquer, en fait, tout le monde va me manquer. La séparation est une sorte de tempête ». Pendant qu'il dit cela, Grațîela et Melania se rapprochent les têtes. Il enchaîne : « On ne va plus se voir si souvent ». Il fait ses adieux aux garçons, en leur serrant la main, et embrasse les filles. Melania continue avec : « Une période sous tension à cause des examens et les émotions et la tristesse du départ. Le plus difficile sera de me séparer des filles ». Pendant qu'elle parle, Rareș fait des signes avec ses mains en essayant de capter son attention, après quoi il glisse quelque chose à l'oreille de Melania. Elle dévoile le secret devant tout le groupe : « Il m'a dit qu'il m'aime ». Entre temps, Despina approche tellement sa tête de celle d'Andrei que leurs bouches se touchent presque. Elle se reprend : « C'est un accident ! » et le groupe rit.

C'est le tour de Dorina, qui porte un t-shirt où sont inscrits les mots « Paix et amour » : « Tristesse, car j'aurai d'autres collègues et cela ne sera plus pareil. Je ne sais pas comment seront les nouveaux collègues, mais je connais quelques-uns de ces collègues depuis la maternelle. Tous les collègues vont me manquer ». Rareș grommèle, Dorina imite l'irritation et crie en riant : « Rareș, arrête de grommeler, ne fais plus ça ! » et l'attention du groupe se dirige de nouveau vers Rareș. Dorina enchérit : « Je n'ai rien à faire avec la cocaïne et le caviar (l'inscription du t-shirt de Rareș). Mihaela s'amuse : « Fais attention et sois sage ! » et le groupe se fait écho du rire. Dorina semble dire au revoir des collègues par « Je suis contente d'être collègues » et les embrasse sur les deux joues. Lorsqu'elle arrive chez Mihaela, elle remarque :

« Mihaela est ma voisine et nous nous rencontrons tous les jours, nous nous saluons, nous allons manger ». Le plus difficile semble être de dire au revoir à Mălina.

Rodica succède : « Les collègues me manqueront beaucoup et je me réjouis en même temps de la nouvelle étape. Je vais garder le contact avec tout le monde. Je veux dire, si je ne garde pas le contact avec certains, c'est parce que je ne le souhaite pas ». Dans le groupe, d'un côté du cercle on joue avec une petite voiture, et de l'autre avec le ballon smiley. « Je suis contente de t'avoir connu », dit Rodica à Marian, elle remercie Mihai pour les roses, elle sourit à Rareș et lui dit « oui ». Devant Grațielă, elle est accablée par les émotions : « Tu me manqueras beaucoup ». Elle pointe le doigt vers Mihaela : « Tes blagues me manqueront ». Elle s'adresse à Dorina : « Tu me manqueras énormément », à Despina : « Je prends tes machins comme des blagues ». Tudor la prend dans ses bras lorsqu'elle arrive devant lui : « Tu vas me manquer, Despina », mais en s'adressant à Mara (acte manqué). C'est le tour de Mălina : « Je suis contente de commencer une nouvelle étape de ma vie et je suis triste de me séparer de vous. De toi, Melania, de toi, Grațielă, de toi, Rodica, de toi, Cătălina, et des filles en spécial ». Elle dit au revoir à tous avec la formule « Je suis contente que nous ayons été collègues » et les embrasse. Lorsqu'elle arrive chez Rareș, celui-ci lui dit : « Je suis content de t'avoir connu ». Melania la prend dans ses bras, la serre fortement. Dorina et Rodica les rejoignent. Elle serre froidement, mais poliment la main de Mihaela et Despina et précise : « Je ne peux pas faire semblant de garder le contact, puisque nous ne nous entendons pas ». Mihaela remarque : « incompatibilité de caractères ».

J'interviens : « Chacun est libre de choisir les amis qu'il va nourrir à partir de maintenant, ou s'il veut garder le contact ». Adina intervient aussi : « Si elles ne m'aiment pas ! ». Le groupe devient gravement sérieux. Mihaela ajoute : « Elle m'évite depuis quatre ans ». Mălina : « Je n'ai rien dit de mal de toi, je ne t'ai pas embêtée ». Mihaela répond : « C'est ce qui m'a irrité, c'est que tu ne m'as pas parlé ». Andrei entre dans la discussion : « Elles ne se supportent pas ! C'est une histoire compliquée ! ». Mihaela : « Nous avons des caractères différents ». Lorsque je demande comment se fait-il que seulement maintenant le conflit semble irréconciliable, Mălina précise : « Je n'aime pas me disputer. Voilà. Mais je n'oublie pas. Elles m'ont dit une chose, je n'ai pas oublié, même si j'ai parlé avec vous ». Andrei intervient de nouveau, alarmé : « Non, ça finira avec des coups de poing ! » (Andrei partage le pupitre avec Despina et maintenant, dans le cercle, reste assis à côté d'elle). Mais Mălina détaille : « Tout a commencé à cause d'une fiche d'inscription pour l'examen au Lycée Pédagogique. Il y avait une fiche de plus et je me suis décidée à m'inscrire aussi ! J'ai demandé la fiche à mademoiselle la principale et je l'ai remplie ». Pendant ce temps, Despina fait la moue. Mălina : « Elle m'a fait le reproche

que d'autres se préparent depuis longtemps pour cet examen et qui je crois être, une Princesse de je ne sais où ? De quoi elles se mêlent (en parlant de Despina et Mihaela) si je veux m'inscrire à ce lycée ? ».

Dorina et Rodica encouragent Mălina à dire tout ce qu'elle a sur le cœur. D'une part, Dorina dit ne pas vouloir prendre part au conflit et les encourage à parler ouvertement, ici et maintenant, devant le groupe, pour essayer de tirer l'histoire au clair. En fait, il s'agit un conflit de territorialité, puisqu'au Lycée Pédagogique il y a moins de places qu'ailleurs et la moyenne de Despina est plus petite que celle de Mălina, c'est pourquoi elle se sent menacée (ultérieurement elle fera une prophétie autoréalisatrice, dans le sens où Mălina réussira l'admission au Lycée Pédagogique, tandis que Despina non). D'autre part, chez Despina se réveille la rivalité avec son aîné, qui semble être le préféré de la mère, son protégé (et trouve que la principale préfère Mălina). Mihaela, amie de Despina, trouve dans cette rivalité une occasion pour se venger de Mălina, puisqu'elle l'avait évitée pendant les années passées et qu'elle vit cela comme un rejet. Cela ravive ses sentiments de colère par rapport à la mère partie à l'étranger. Clarifier les motifs de la rivalité et les éléments de l'histoire personnelle qui entretiennent ce conflit génère un rapport plus réaliste, conscient. Le groupe soutient le processus sans prendre parti, mais en manifestant l'intérêt de connaître la vie intérieure de chacun et la manière dont tels problèmes peuvent se résoudre. Le fait que les interprétations que j'offre sont bien accueillies par le groupe est illustré par un autre « j'ai faim », prononcé par Andrei, qui avale un autre morceau de pain. Les bons mots du clinicien sont incorporés fantasmatiquement par le groupe, afin de les garder.

Nous prenons tous une petite pause. Tudor, Cristi et Andrei sont en retard. Mihaela les appelle. Rodica prend le ballon smiley et tous les regards se dirigent hypnotisés vers le ballon qui devient une tentation pour chaque membre du groupe. Cătălina, qui a eu des larmes aux yeux plusieurs fois avant la pause, continue : « tristesse parce que je me sépare des collègues et le bonheur de commencer une nouvelle étape ». Le groupe devient grave. Le silence s'installe. « Je vais garder le contact et je les reverrai. Avec la plupart, garçons et filles ». Rodica réagit : « Cătălina sait faire de très bons gâteaux. J'en ai mangé, elle a apporté des brioches à l'école ». « Un peu brûlées, mais très bonnes », ajoute amusé Andrei. Cătălina s'amuse, le groupe aussi. Mihaela : « Nous avons tous mangé des gâteaux faits par Cătălina ». Cătălina dit au revoir à chacun avec la phrase « Je suis contente de t'avoir connu » et embrasse tout le monde. Andrei prend un autre morceau de pain (veut-il nous dévorer ? manger ?).

C'est à Larisa de nous dire comment elle vit ces moments : « Je vais essayer de garder le contact avec tous ceux avec qui je m'entends bien, en particulier avec Melania, Dorina,

Cătălina, Rodica. Je pense que je vais les revoir tous, pas souvent (elle soupire), mais... Je vais essayer de m'habituer aussi avec les nouveaux collègues ». Elle embrasse chaque collègue et lorsqu'elle arrive devant Melania, elle dit : « L'amitié de Melania m'appartient ». C'est au tour de Mihaela, qui avoue : « Je vois la fin de ce groupe comme un test de notre amitié. Rester amis ou pas. Je parle de la majorité et de comment je m'entends avec la majorité... Sauf, peut-être, Mălina et Dorel, cela peut ne pas continuer. La séparation est comme un test. Si l'on maintient le contact, si l'on se rencontre, si un tel a été un vrai ami ou pas ». Elle embrasse les collègues. Rareș ne se lève pas (« Elle ne s'est pas levée non plus ! » rigole-t-il) et elle se penche pour l'embrasser. Elle fait semblant de mordre le cou de Melania et caresse la tête de Despina : « Je sais que tu n'aimes pas ! ». Despina rétorque : « Je n'aime pas trop ces gâteries ». Elle serre la main de Mălina et se justifie : « J'ai salué chacun en fonction de comment nous nous sommes entendus ». Despina commence : « Il me sera difficile de me séparer de certains collègues à qui je me sens attachée (Andrei ! elle lui demande de cesser de faire le geste qu'il faisait et l'on comprend qu'elle aura spécialement du mal à se séparer d'Andrei). D'autre part, je suis contente de partir d'ici ».

Despina donne la main de chaque collègue (dans un geste de type *high five*). « C'est cool ! », dit Tudor. Elle lui donne la main deux fois. D'ailleurs, c'est Tudor qui continue avec : « D'un côté je regrette. Mais je suis aussi content parce que je vais rencontrer de nouvelles personnes ». Il serre la main des garçons et embrasse les filles. En serrant la main de Cristi, il dit : « Cristi est comme une paille. On peut souffler dans une paille ! ». Cristi prend la relève : « Dans une certaine mesure, tout le monde va me manquer et en spécial Mara et je suis content de me séparer et d'aller au lycée et tout le monde me manquera ». Il embrasse tout le monde, sauf Tudor, son copain, en précisant : « Lui, je l'embrasse tous les jours ».

Le moment vient où les membres du groupe me disent au revoir. Mara : « comme d'une présence chaleureuse, d'une amie. Vous nous avez beaucoup aidés. Si je vous invite à mon mariage dans quelques années, vous venez ? ». Cristi : « comme d'une membre de notre attroupement, avec qui on a ri, on s'est amusés, pas comme avec les profs ». Tudor : « Vous n'avez pas été comme un professeur, vous avez été gentille. Nous nous sommes bien entendus. Une sorte de fée pour nous ». Andrei : « comme d'une amie. Je me suis senti bien. Affamé, tout à l'heure (il rit). Je me suis senti libéré ! ». Despina : « une troisième mère » (la première est la mère, la deuxième est mademoiselle la principale). Mihaela : « un exemple unique pour moi. Depuis que je vous connais, j'ai essayé d'aborder une situation en pensant à ce que vous feriez à ma place. Mon meilleur ami. En plus, grâce à votre exemple je me suis dirigée vers la carrière que je veux suivre. Pas forcément être psychologue, mais me comprendre et comprendre les

gestes et les significations de quelqu'un ». Cătălina : « une sorte de cousine, de mère qui m'aide à comprendre différemment les problèmes et m'encourage ». Mălina : « j'ai appris beaucoup de vous, comme d'une mère ». Rodica : « Je m'attendais au début à ce que vous soyez différente, plus comme une prof. J'aime le fait que vous ne nous avez pas engueulés, parfois vous avez rigolé et vous nous avez permis d'être libres ». Dorina : « une expérience inoubliable, j'ai réussi à connaître mieux mes collègues. Vous êtes un modèle pour moi et vous me rappelez ma mère ». Grațiela : « Vous êtes un modèle pour moi ! ». Melania : « ça a été une période très intéressante et parfois j'avais l'impression de voir en vous ma grand-mère ». Rareș : « une période très intéressante. Vous êtes comme une mère pour moi ». Marian : « une influence positive, une expérience agréable, qui m'a permis d'apprendre beaucoup sur moi. C'est comme je dis maintenant au revoir à une fée ! » (la manière dont ils me perçoivent ne peut pas être dégrevée d'une certaine idéalisation et du besoin d'identification avec un modèle).

Regarder son clinicien-femme c'est tout d'abord s'autoriser à se voir comme je vois, c'est-à-dire dans quelle manière ils créent une représentation de moi, en partant de toutes les femmes qu'ils ont connues jusqu'à présent. Il s'agit, en fait, de devenir conscients du fait que dans chaque rencontre nous sommes des artistes-portraitistes, qui ont la capacité de surprendre la réalité de l'autre qui va de la représentation hyperréaliste à l'impressionnisme, à l'expressionnisme, voire cubiste ou abstraite. Dit autrement, il existe en chacun un œil d'artiste qui rend ce qu'il voit selon sa propre capacité de sublimation, qui ne fait que dévoiler combien de l'autre devient une projection de sa propre image de soi.

Il s'ensuit maintenant le dessin en l'air, qui clôt de manière circulaire les séances, après les avoir ouvertes d'autres fois ; ceci est interprété dans un autre chapitre. Après le dessin en l'air, Andrei prend la petite voiture et la lance vers d'autres collègues. Il se crée un mouvement auquel certains membres du groupe participent, d'autres pas. À un certain moment donné, la voiture jouet s'arrête devant moi. Andrei et les autres me regardent attentivement. Que vais-je faire ? Je prendrai la voiture ou pas, je jouerai le jeu ou vais-je l'interrompre ? Je me décide à continuer. La petite voiture parcourt les distances entre les membres du groupe. Petit à petit, la voiture passe par chacun. Seulement Melania et Larisa gardent leurs pieds en l'air, comme si elles ne voulaient pas participer au jeu. « Qu'est-ce que ça fait de jouer avec une petite voiture dans la huitième ?! », on entend la voix de Mihaela. Tudor essaie un autre mouvement : « encore un virage ! ». « Non, ça c'est pas une autoroute ! », continue Andrei. En voyant les autres s'impliquer de tout cœur dans le jeu, Melania décide elle aussi d'y participer. Le groupe regarde vers Larisa. C'est la seule qui n'a pas voulu participer, mais le regard des yeux du groupe la fait changer d'avis (elle renonce au regard supérieur, les sourcils arc-boutés, et décide elle aussi de

s'y impliquer). Larisa pousse la voiture avec force, ce qui surprend le groupe. « Elle n'a pas pris la petite voiture une seule fois, mais lorsqu'elle l'a enfin prise ! » on entend une voix en sourdine. Après quoi le jeu s'arrête. « Nous avons promené Georgică ! » (Georgică est un personnage fantasmatique, personne dans la classe ne porte ce prénom), dit Andrei sur un ton sérieux. Le groupe rigole.

La voiture jouet devient un symbole de la liberté de mouvement et est en même temps un objet phallique, séparateur. Chacun décidera désormais avec qui garder le contact et, surtout, avec qui il voudra garder le contact. La séquence de l'improvisation libre est un autre exemple de la manière d'être et de se sentir libre dans le groupe. Cette liberté a un effet de calme et relaxation. Le niveau de l'anxiété liée à la prochaine séparation diminue. Dans cet espace groupal, les voix multiples, subjectives, sont autant l'expression d'un groupe social et des groupes internes des participants. Par le libre jeu, le groupe a permis l'émergence de moments de créativité, qui donnent la possibilité aux membres du groupe de prendre en possession le corps et de l'habiter. Il a permis également la reconnaissance de l'altérité, qui fait possible la collaboration et la réciprocité. La cohésion groupale, la stabilité structurale-émotionnelle, l'existence d'une enveloppe groupale unifiante, ont permis l'expression des émotions dans les plus fines nuances.

La groupalité permet la création d'un espace commun, où les histoires individuelles de famille se remodelent depuis la perspective d'une histoire commune groupale. « Les projections de chacun se trouvent métabolisées par le travail psychique groupal, l'appareil psychique groupal dont cet effet d'ensemble est le premier révélateur<sup>464</sup> ». Une alliance psychique inconsciente, présente dès le début, crée le contexte de la manifestation des aspects psychiques individuels qui pourraient être digérés, élaborés et qui pourraient dissiper le voile de la confusion, de la solitude, de la sensation d'être perdu. Le groupe clinique a invité ainsi à une réactivation des modes d'organisation psychosexuelle de chaque membre groupal, a permis la décharge de la tension pulsionnelle spécifique à l'âge et amplifiée par la résonance groupale. L'angoisse d'imploser/exploser a rencontré le cadre sécurisant assuré par la capacité du groupe et du clinicien de contenir, en créant ainsi une nouvelle forme que chaque membre du groupe pourra internaliser et avec laquelle continuer son chemin. Le processus de resexualisation qu'implique l'adolescence prédispose à une nouvelle étape d'indifférenciation, où les limites entre le sujet et l'objet sont remises en discussion et rendues vulnérables, comme il en arrive aussi à l'âge où cela tient de la peur du collage (un thème archaïque).

---

<sup>464</sup> Lecourt Edith, *Le son et la musique : intrusion ou médiation ?* in : *Les médiations thérapeutiques* (sous la dir. de Anne Brun), Toulouse : Érès, 2011, p.130

On remarque chez Andrei la tendance à réécrire l'histoire du groupe afin de lui conférer de la durabilité dans le temps, comme pour l'inscrire dans un fil narratif. Il est une sorte de Raconteur du groupe, tout comme Ion Creangă le fût pour *La Société Culturelle et Littéraire Junimea*. Les dernières séances dévoilent les tracas spécifiques à la puberté, dans le sens des angoisses spécifiques à la complémentarité et à la différence des sexes. La puberté est le temps privilégié du primat des zones génitales. « L'établissement de ce primat au service de la reproduction est donc la dernière phase que traverse l'organisation sexuelle<sup>465</sup> ». Selon P. Gutton, l'irruption de la génitalité signifie une reprise de la phase primaire de la complémentarité orale, c'est-à-dire une sorte de reprise de l'illusion de l'unité avec l'objet primordial, à la différence que maintenant le couplet sein-bouche sera déplacé vers les organes sexuels. La puberté véritable traumatisme que l'enfant aurait à subir invite à « réfléchir par rapport à son ancrage dans le réel biologique (...) se heurtant à la barrière de l'inceste que l'œdipien infantile légua<sup>466</sup> ». « L'irruption du réel de la chair dans l'image du corps, du fait de la transformation pubertaire, met à mal l'organisation génitale infantile par la découverte que la possession phallique de la promesse œdipienne (« quand je serai grand ») est un leurre. Par la désillusion phallique s'ouvre la dimension symbolique du manque qui va confronter le sujet à cette position féminine inconsciente en lui. Le dévoilement du féminin implique la sortie de l'imaginaire de la complétude phallique et le renoncement à l'objet idéalisé de la jouissance, la mère archaïque<sup>467</sup> ». La scène reproduite plus haut dévoile l'intrication des deux registres, archaïque et génital.

#### IV.1. Le jeu et la joie de vivre

Freud remarquait pour la première fois que la névrose de l'adulte a ses racines dans la névrose infantile au moment du complexe d'Œdipe<sup>468</sup>. En 1909, il publie *Le cas du petit Hans*, œuvre qui met à nu le lien entre la peur de l'enfant d'être mordu par un cheval et le complexe d'Œdipe à la fois positif et négatif. Mais l'intervention freudienne vise à encourager le père à entreprendre l'analyse de son fils, ce qui a pour effet l'atténuation de la névrose de l'enfant<sup>469</sup>.

---

<sup>465</sup> Freud S. (1905), *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris: Gallimard, 1987, p.130

<sup>466</sup> Gutton Ph. (1991), *Le pubertaire*, Paris : PUF, 2013, p. 11

<sup>467</sup> Huber Fabienne, *De l'archaïque au génital, dans un groupe d'adolescents* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 2015, p. 273, 274

<sup>468</sup> Freud S. (1909), *Analyse de la phobie d'un garçon de cinq ans* in: *Cinq psychanalyse*, Paris: PUF, 2016

<sup>469</sup> *Ibid.*, p. 157- 282

D'ailleurs, le père fondateur de la psychanalyse incluait le jeu dans l'analyse. Il considérait que le jeu peut tenir place de symptôme : par exemple, il observe que Dora joue avec son réticule et interprète le geste<sup>470</sup>. Mais c'est Mélanie Klein qui a vraiment montré l'importance du jeu comme voie royale d'accès à l'inconscient de l'enfant. Elle a été la première à introduire aux cours des séances thérapeutiques le jeu avec des miniatures. Elle considère que le jeu libre de l'enfant remplit la même fonction que les associations libres chez l'adulte. Le jeu est une sorte de travail pour l'enfant et traduit « sur un mode symbolique ses fantasmes, ses désirs, ses expériences vécues<sup>471</sup> ».

Pour Mélanie Klein, les activités déroulées dans le milieu instructif-éducatif institutionnalisé sont des expressions du ruissellement de la libido, et, de cette manière, « les composantes pulsionnelles parviennent à la sublimation sous la suprématie génitale. Cependant, cet investissement libidinal passe des études les plus élémentaires – la lecture, l'écriture et l'arithmétique – aux efforts et aux intérêts plus généraux dont elles sont l'origine ; ainsi, le fondement des inhibitions ultérieures, comme par exemple de l'inhibition devant le choix d'une profession, se trouve le plus souvent dans celles qui concernent les premières études, et qui paraissent fréquemment fugitives. Celles-ci sont cependant fondées sur les inhibitions à l'égard du jeu, de telle sorte que finalement, nous voyons toutes les inhibitions ultérieures, si importantes dans la vie et dans le développement de la personnalité, découler des premières inhibitions à l'égard du jeu<sup>472</sup> ». La tendance à placer les activités spécifiques du système éducatif en étroit lien avec la sexualité et de mettre ainsi en exergue la conflictualité spécifique au passage d'un état de développement à un autre est spécifique à la pensée de la psychanalyste, qui estime que l'acquis des activités spécifiques de l'école ne peut se faire qu'à partir d'un espace/d'une aire transitionnelle, désexualisée, ou, du moins, partiellement désexualisée.

Dans quelle mesure l'éducateur peut savoir s'il peut apprendre des enfants quel est le mode le plus adéquat d'instruction pour eux, mais, aussi, qu'est-ce qu'ils ont besoin de connaître et combien cela entre en conflit avec la rigidité d'un système prédéfini ? En plus, jusqu'à quel point essaie-t-il de se défendre contre une possible zone indistincte, où il n'est plus tellement clair qui apprend de qui ? Et jusqu'où s'autorise-t-il à seulement guider et à s'adapter à ce qui est disponible pour être transformé en ressource pour apprendre ? Quel est le lien entre le travail et le jeu, ou combien peut être ressenti comme travail d'apprentissage ce qui est

---

<sup>470</sup> Freud S., *Fragment d'une analyse d'hystérie* in: *Cinq psychanalyse*, Paris: PUF, 2016, p. 27-141

<sup>471</sup> Klein M., *La psychanalyse des enfants*, Paris: Puf, 1959, p. 19-20

<sup>472</sup> Klein M. (1923), *Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant* in : *Essais de psychanalyse*, M. Klein, Paris: Payot, 1976, p. 105

découvert et acquis par le jeu ? Combien la superficialité, la rigidité et l'artificialité du système d'enseignement tuent la créativité et prédispose à la réduction de l'acte d'apprendre à une sorte de constipation mentale stérile ?

Le jeu représente une des méthodes qui permettent le développement naturel du fonctionnement de l'appareil psychique, de la matière psychique première et du mode de symbolisation. Tout travail psychique, médié par le clinicien, aura pour objectif de rendre tout d'abord observable la compulsion de répétition presque aveugle du sujet (liée à ses souffrances narcissiques-identitaires) et qui est un mode de fonctionner post-traumatique, justement parce que le processus de symbolisation au moment du traumatisme était déficitaire. C'est pourquoi ce matériel n'a pas pu être intégré et métabolisé proprement.

Pour Winnicott, le jeu se déroule dans un espace transitionnel, indifférencié, où des aspects du vécu fantasmatique rencontrent des objets externes, dans toute leur matérialité. « Mise au service de ce qui peut être mobilisé de la réalité interne du patient ou de l'enfant, ces phénomènes se transmutent en éléments transitionnels de « première possession non-moi ». L'espace transitionnel se constitue par la médiation d'un autre capable de s'identifier sans se perdre et de proposer des actions adéquates<sup>473</sup> ». Le jeu présuppose la participation corporelle, et l'excitabilité réveillée dans celui qui joue/se joue peut menacer avec la dissolution du ludique. C'est pourquoi il est nécessaire que le réveil pulsionnel, condition *sine qua non* du jeu et des médiations qui supposent la sensorialité, la motricité, trouve dans le groupe et dans le clinicien un conteneur qui permette/facilite « de le transformer en activité psychique et gestuelle organisée<sup>474</sup> ». Par ailleurs, l'activité musculaire impliquée par le jeu constitue un premier point d'appui pour distinguer l'espace interne de l'espace extérieur<sup>475</sup>.

Le jeu présuppose un déplacement de ce qui est imaginaire vers les objets et les situations externes. Il implique ainsi un acte corporel, qui relève la vie imaginaire-symbolique groupale ou celle du membre du groupe, devenant ainsi un langage et créant le contexte de l'élaboration des vécus primordiaux par l'inversement pulsionnel des objets extérieurs, en fait, par la création du lien pensée-corps. Le ludique a comme point de départ « la réactivation de traces mnésiques de l'ordre d'un « narcissisme de vie » aux dépens de celles chargées d'un « narcissisme de mort », fraye les deux accès par lesquels le contenu du ça peut pénétrer dans le moi<sup>476</sup> ». Le jeu

---

<sup>473</sup> Allouch Eliane, *Psychothérapie et médiations corporelles : vers une poétique du corps* in : *Les médiations thérapeutiques* (sous la dir. de Anne Brun, Toulouse : Érès, 2011, p. 96

<sup>474</sup> *Idem*

<sup>475</sup> Freud S. (1915), *Pulsions et destins des pulsions* in : *Œuvres complètes, XIII*, Paris : PUF, 1994, p. 167

<sup>476</sup> Allouch Eliane, *Psychothérapie et médiations corporelles : vers une poétique du corps* in : *Les médiations thérapeutiques* (sous la dir. de Anne Brun), Toulouse : Érès, 2011, p. 96, 97

illumine les scènes d'identification avec les représentations-objet (représentations-choses), mais leur valeur thérapeutique est donnée par la capacité du clinicien à contenir et à survivre à la destructivité des attaques du ludique. Cela présuppose que le clinicien n'utilise pas la punition, les contraintes, les représailles, à la différence de l'éducateur. Cela présuppose que le clinicien soit lui aussi en harmonie avec sa propre corporalité et son propre langage corporel. La groupalité et le clinicien se rencontrent d'abord au niveau de leur capacité à faire contact, à se rapprocher ou à s'éloigner, à refuser l'intimité – pratiquement, au niveau de l'identification primaire. Le jeu entraîne le processus de création des représentations, c'est-à-dire, « un moi-corps de plus en plus organisé et une corporéité relevant par-là même d'une poétique du corps et non d'un déficit tragique de celle-ci<sup>477</sup> ».

Gisela Pankow considère que le jeu, en tant que technique winnicottienne, est « cet espace non érotique entre la symbiose et la séparation<sup>478</sup> ». Par conséquent, le jeu fait surgir les failles archaïques concernant le corps vécu, mais en même temps « il s'agit de trouver un repère, une greffe, pour déclencher un processus de symbolisation<sup>479</sup> », et rendre ainsi possible l'accès à la représentation d'un corps unifié. Le jeu avec les médias permet (quoiqu'on parle d'objets créés par le sujet ou d'objets prédéfinis) « de structurer, dans une sorte de rêve éveillé, des relations objectales qui s'inscrivent dans la temporalité<sup>480</sup> ».

Les vignettes cliniques sont une expression de la manière dont le groupe réussit à trouver des modes créatifs de transformer l'activité d'apprentissage dans un jeu, en transférant les acquis du dispositif clinique vers le dispositif instructif-éducatif. La création de l'espace de jeu groupal, après un premier moment d'évacuation du composite de règles rigides d'apprentissage, rend possible le travail sur la capacité de contenir. Les carences liées à la transactionnalité sont améliorées par une resignification. Les éléments archaïques ramenés à la surface, par des médiations thérapeutiques, favorisent l'accès au figurable. La symbolisation, d'abord primaire, ensuite secondaire, est ainsi facilitée. Le jeu groupal permet le développement des capacités de symbolisation, tant au niveau du groupe, qu'au niveau individuel. En plus, le jeu reproduit la manière dont les enfants vivent les relations avec les membres de leurs familles. Les conflits d'autonomisation, les angoisses liées au besoin de se différencier et de se séparer de la famille sont figurés par les mouvements du jeu. Au fil des séances cliniques, les membres groupaux joueront aussi en reproduisant les réactions significatives des adultes face au droit de jouer. Et,

---

<sup>477</sup> Allouch Eliane, p. 99

<sup>478</sup> Pankaw Gisela (1981), *L'être-là du schizophrène*, Paris : Aubier Montaigne, 1987, p. 249

<sup>479</sup> *Idem*

<sup>480</sup> Pankaw Gisela (1981), *L'être-là du schizophrène*, Paris : Aubier Montaigne, 1987, p. 249

tout comme R. Roussillon remarque : « La question alors posée est celle de la réaction de l'objet à son jeu et aux enjeux appropriatifs de celui-ci<sup>481</sup> ».

Tout aussi importante est la manière dont, par le jeu, l'adolescent cherche sa place dans le groupe. Cela exprime à son tour une autre recherche, celle de la place dans la famille, entre celle désirée et celle attribuée. Trouver sa place dans le groupe est un besoin irrépissable surtout quand le sujet groupal se sent envahi par les angoisses désorganisatrices. Pensons à la terre stable, démarquée par des limites claires, qui pourrait prévenir l'arrachement du bâti de l'identité propre par la tornade de ces angoisses. L'intensité de ces angoisses se fait ressentir de manière prégnante dans les exercices qui mettent en exergue la limite personnelle, jusqu'à ce que le rapprochement de l'autre puisse être toléré, ou la manière dont chaque membre groupal vit l'interaction avec un autre. Le jeu illumine les violences-abus, les fuites, les rejets ou le manque de distinction entre les différentes générations de la famille de base.

Par le biais du jeu, le sujet répète, et, parfois, il trouve des solutions réparatrices, comme ont pu l'observer tous les cliniciens qui ont travaillé avec des enfants. Parfois, les enfants survivant à un événement traumatique, découvrent intuitivement et jouent certains jeux, qui ont pour fonction l'inversement du rapport agresseur-victime, la reconquête du contrôle, l'expression post-traumatique des affects (voir le jeu Purdy).

Le jeu de rôle ou le jeu théâtral (avec son travail d'identification ludique), comme variantes du jeu, offrent à la groupalité et à chaque membre la possibilité de mettre dans une forme symbolique les aspects psychotiques de la personnalité. De surcroît, par cette dynamique de rapprochement-distanciation entre la fiction et la réalité, le jeu permet une restructuration, une réorganisation interne progressive et un intérêt pour la découverte du nouveau. Être personnage, jouer un rôle, fait que la destructivité associée au jeu de rôle ne se manifeste pas directement. De cette manière, le personnage et la fiction deviennent des espaces protecteurs.

Le jeu permet une forme d'association libre qui dévoile la plupart du temps des aspects inconscients préverbaux, et cet aspect sera mis en évidence par la scène du jeu de la messe dans l'église, dans le texte de Ion Creangă, exposée dans la deuxième partie de ce travail. Si le travail de l'enfant est de jouer, la démarche clinique aussi pourrait être conçue sous la forme d'un jeu, puisque le travail psychique peut devenir agréable par le jeu. Le jeu favorise une expression spontanée, symbolique de la vie intérieure groupale et individuelle. Le comportement dans le cadre du jeu, à côté du mode d'exprimer verbal, reproduisent l'histoire personnelle de telle sorte que le monde intérieur de la groupalité devienne observable.

---

<sup>481</sup> Roussillon René, *Survivre au sexuel ?* in : *La psychanalyse de l'adolescent existe-t-elle ?*, dir. Jacques André et Catherine Chabert, Paris : Puf, 2010, p. 192

« En jouant, le sujet commence à faire l'expérience d'un nouveau type de rapport au monde, et c'est ainsi qu'il commence à faire peau neuve, individuellement et groupalement. L'expérimentation corporelle de nouveaux codes encore inconnus, travaillés à l'intérieur du cadre fictionnel, lui donne l'occasion de développer des rencontres sensorielles et perceptives dont jusque-là il s'était tenu à distance. C'est alors qu'il se relâche, qu'il peut faire confiance, et se laisser porter. Ce holding sui generis autorise à l'intérieur du jeu lui-même le déploiement d'un étayage transférentiel contribuant progressivement au tissage d'un processus de symbolisation<sup>482</sup> ». Le jeu, en tant que partie des médiations thérapeutiques, par le plaisir et la relaxation associés au processus déclenché, fait que les pièces de domino des résistances au changement tombent sans qu'elles soient directement touchées.

La pensée sauvage, qui selon les observations de Bion, n'a pas bénéficié de la capacité d'intégration d'un appareil de pensée est d'habitude expulsée par identification projective et libérée. Le clinicien et le groupe, ainsi que l'objet médiateur, finissent par détenir une fonction de conteneur. Le jeu permet ainsi la réappropriation et le développement de ce qui autrefois n'a pu être digéré et qui devient maintenant visible/perceptible. La possibilité que certaines formes deviennent pensables tient justement la fonction alpha, qui transforme le contenu psychique en bêta. « Jouer permet de retrouver d'expériences affectives impensables, mais désormais décontaminées de leurs éléments toxiques. Cet exercice, qui au départ concerne les capacités effectives et cognitives des patients, pourrait-on dire, leur redonne les mots, et avec eux, la chair des mots. Ce processus qui est celui d'une incarnation au sens plein du terme, est une épreuve fondatrice. Elle remet le sujet en mouvement dans sa propre histoire, et l'inscrit du même coup dans l'histoire des générations<sup>483</sup> ». La scène du jeu, avec toutes ses variantes, devient une métaphore d'un mode de mettre en forme l'expérience, les terreurs sans nom, l'impensable.

Entre le jeu et le rêve, il y a une corrélation. Le rêve est une forme de poésie qui permet l'émergence de la pensée. Mais dans le rêve, c'est comme si le sujet était le réceptacle d'un spectacle qui se déroule sans qu'il puisse le contrôler, à la différence du jeu, qui présuppose une posture plus active et surtout l'utilisation du corps pour s'exprimer ou exprimer ce qui l'habite. Dans le jeu qui présuppose des médiations artistiques, la main qui confectionne, qui construit, qui crée, rend possible une sorte de dictée plus ou moins automatique des formes qui vont illuminer non seulement la manière de penser, mais le fonctionnement de l'appareil responsable de la symbolisation. Les notices que je prends après chaque séance supposent la transcription

---

<sup>482</sup> Attigui Patricia, *Le jeu théâtral, un appareil à penser l'impensable* in : *Les médiations thérapeutiques* (sous la dir. de Anne Brun, Toulouse : Érès, 2011- p. 110, 111

<sup>483</sup> *Ibid.*, p. 114

d'images, de phrases disparates liées à des vécus circonstanciels – une sorte de première ébauche, brute, où le mélange de couleurs est une sorte de transcription d'impressions disparates et parfois superposées. Après chaque séance, comme pour ne pas perdre ces premières impressions, je laisse les mots et les phrases se poser sur la page, comme dans les moments où, dans l'état de semi-réveil qui suit à un rêve, j'essaie de transcrire celui-ci, de remémorer ses étapes pour ne pas l'oublier. Seulement ultérieurement, par la manière dont je reproduis ces notes dans la supervision ou dans ce travail, s'ajoute une autre image, témoignant d'un processus secondarisé, qui élabore les représentations inconscientes premières.

Dans le cas des adolescents, j'ai pu constater que les souffrances narcissiques-identitaires sont réactivées par tout un système d'enseignement, par le corps professoral et directorial, qui fait de la pression pour contraindre les élèves à se dédier corps et âme à l'apprentissage, conformément à la prémisse : « Si tu n'étudies pas, tu ne réussiras pas au lycée et tu finiras par être un nul (littéralement à la queue de la vache) ». Plus le pulsionnel pubertaire semble échapper au contrôle des adultes, plus ceux-ci ont la tendance de se défendre de la violence du processus par l'exercice d'une pression toujours plus forte sur les adolescents, sous la forme de l'obligation d'étudier. Les parents et les professeurs proposent ainsi un renversement du rapport entre la tête et l'organe sexuel. Effarés à leur tour par la sexualité qui tend à s'emparer du corps pubertaire, les adultes se réfèrent obsessivement à la tête vide ou qui sonne vide de l'adolescent ; celle-ci doit être remplie avec des informations de livres/manuels. L'angoisse du vide circule dans les deux types de cadre, instructif-éducatif, formel, et dans le processus parallèle du cadre clinique.

L'admission au lycée et la séparation du village sont investies avec les valences idéales d'un espace de l'exploration en absence des adultes coercitifs, une sorte d'El Dorado, un espace des vacances idéales, sans le spectre de l'examen qui menace avec la castration. Mais les adolescents vivent les tortures de l'ambivalence. La recherche du double, du jumeau imaginaire, de la mère avec qui perpétuer une relation fusionnelle réapparaît comme modalité de se défendre de la séparation. Mais les membres groupaux peuvent mettre en mots leurs vécus et la nouveauté que ce passage profile. D'ailleurs, pendant la dernière année de travail, le jeu avec la présence-absence préfigure cette ambivalence : « Je ne peux pas jouer avec la petite voiture. Je n'ai plus l'âge ». La créativité est omniprésente dans les dernières séances et s'observe dans la manière dont les adolescents créent des objets qui bougent dans l'espace ou utilisent certains objets pour s'exprimer, ou bien ils inventent spontanément de petites histoires symboliques. Comme dans les médiations artistiques, le corps occupe une place privilégiée, les émotions sont libérées et les mouvements dans l'espace deviennent fluides, associatifs ; de même, les mots

qui les accompagnent. Le vécu corporel clinicien précède les mouvements psychiques groupaux. Pourtant, un des risques que comporte le jeu est celui de la confusion entre réalité et imaginaire. La recherche de l'autonomie en rapport avec les adultes, s'observe surtout dans la manière dont les adolescents expriment directement leur agressivité par rapport aux enseignants, en spécial les professeurs : celui d'éducation physique, d'histoire ou de mathématiques (et directeur de l'école). Certaines figures féminines, comme la professeure de géographie, n'y échappent pas non plus.

Vers la fin du groupe, au moment où l'enveloppe psychique groupale est suffisamment contenante et stable, des constructions ludiques communes, groupales, dévoilent le fait qu'ils ne sont plus en présence de mouvements archaïques purement sensoriels. Le pulsionnel est plus facilement libéré, même s'il s'agit du profil de l'adolescence, surtout que le dedans et le dehors du groupe semble être différencié, distinct. La problématique de la rivalité entre les garçons, mais entre les filles aussi, est une expression de l'étape groupale œdipienne. Certains membres du groupe se manifestent comme s'ils n'étaient pas intéressés à garder le contact avec les autres – en fait, une angoisse de l'exclusion du groupe préfigurée par les absences de la dernière séance. Les médiations artistiques permettent un double travail, sur les deux registres : primaire et secondaire, et cela par le biais du corps. « Le corps est mis en action, en jeu, en représentation, aux antipodes de ce corps muet sur le divan<sup>484</sup> ». La décharge pulsionnelle par le biais de corps permet au sujet d'avoir accès à l'élaboration.

Mon activité clinique avec les adolescents permet la réinstauration d'un espace de jeu, qui rend possible l'accès, grâce aux médiations artistiques, à certaines aptitudes des pubères, par exemple, chanter, confectionner des bijoux, créer de petites anecdotes ou histoires. Certains adolescents arrivent à convertir le but pulsionnel sexuel dans un but non-sexuel, par sublimation, suite à un véritable processus d'alchimisation pulsionnelle, comme le constate Assoun<sup>485</sup>. C'est le motif pour lequel la sublimation, une sorte de preuve d'une élévation accessible à l'homme, joue un rôle majeur dans le destin culturel de la pulsion. Freud décrit la sublimation surtout par la référence à sa fonction. La sublimation « suppose une labilité, une aptitude de déplacement qui en fait la valeur culturelle » (Assoun, p. 398). Au-delà du fait qu'elle a une valeur culturelle inestimable, elle se présente comme une alternative pour la névrose. L'habileté d'Andrei de sublimer par la confection de petites histoires drôles a un effet antidépressif pour le groupe, faisant en quelque sorte plus tolérable la perspective de la

---

<sup>484</sup> Aupetit Damien, *Le Psychodrame : corps individuel, corps groupal et corps institutionnel* in : *Corps, geste et langage* (dir. Didier Chaulet et Blandine Guettier), Toulouse : Érès, 215, p. 227

<sup>485</sup> Assoun, Paul Laurent (1997), *Psychanalyse*. Paris : PUF, 2007, p. 397

séparation. La sublimation permet ainsi de trouver une solution au conflit de désir par le fait de rendre possible « la satisfaction par déplacement vers un objet substitutif plus élevé, permis et même valorisé », tandis que la maladie s'installe « du fait que la satisfaction se heurte à une « objection » (interne et externe) ». La prise en charge des adolescents ne fera que renforcer à son tour les mécanismes de sublimation, lorsqu'ils émergent et se manifestent spontanément dans la dynamique transférentielle – contre-transférentielle.

#### **IV.2. Dorina et le phantasme de l'adolescent-livre**

Agée de 13 ans, Dorina est mince, élancée et a les cheveux longs et châtain. Elle est la meilleure de la classe, ce pourquoi elle est appréciée par les adultes. Elle s'entend bien avec les parents, qui l'aident aux devoirs. Elle a une sœur plus petite d'un an et huit mois. Après la naissance de sa sœur, elle a été ramenée chez les grands-parents de la part de sa mère. Avant le début des séances, Dorina écrivait sur soi : « la famille unie », « je me dispute parfois avec ma sœur », « je m'entends très bien avec les parents », « taille : 1,58 », « poids : 40 kilos ». Son attitude est constante au fil des trois ans de séances du groupe. Très bonne amie de Rodica et de Grațielă, Dorina se distance de la dernière dans la troisième année de travail de groupe, suite à un conflit qui s'avère irréconciliable entre leurs priorités. Dorina sanctionne le manque d'intérêt de Grațielă pour l'étude et la préoccupation toujours plus grande pour « les drames amoureux ».

Lors de la première séance de groupe, elle propose d'esquisser la première le dessin en l'air, comme pour sauver le groupe, mais, arrivée au centre, elle attend que je lui demande de dessiner. Son attitude et ses gestes pendant ce premier exercice, ainsi que l'échoïsation groupale sont décrits à la page 133.

Dorina présente le dessin de son chemin de vie<sup>486</sup> au milieu de la deuxième séance. Comme dans le cas de beaucoup d'adolescents, le chemin de vie rend l'état de confusion des espaces psychiques, les identifications entre les membres des générations différentes. Cela ramène en avant le processus transformatif et constitutif que la puberté présuppose : faire sens, différencier, se former en tant que sujet. Les parents, les grands-parents, voire les arrière-grands-parents sont dessinés ensemble, dans une confusion identitaire qui mène à l'annulation des différences et que nous voyons comme une marque de la transpulsionnalité et des séries de

---

<sup>486</sup> voir l'anexe A.6.1

transmission familiale à l'identique. Des générations entières semblent avoir échoué dans l'élaboration du deuil – une cause primaire des dépressions qui se répètent d'une génération à l'autre – en interposant la culpabilité sur la voie du plaisir et de la joie comme contact réel avec le vrai *self*, non pas comme un masque social. On peut dire que la manière archaïque, primitive de fonctionner, remarquée par George Călinescu lorsqu'il se réfère à l'œuvre de Ion Creangă, pourtant peu évidente, garde vive son essence. Les traces mnésiques sont ramenées au centre pour chacun, en lien avec ce qui semble être à un certain moment l'urgence de figurer pour le groupe.

Le dessin de Dorina contient un chemin vert qui commence en haut, à gauche, avec le symbole du cœur (« le cœur symbolise l'amour de mes parents lorsque je suis née »), placé plutôt dans la moitié d'en bas de la page positionnée en format paysage. Au-delà du chemin, en haut à gauche, se trouve un soleil souriant. Dorina (tout comme Melania, Mihaela et Tudor) a la tendance à doubler les symboles (deux papillons, deux livres, deux trèfles, deux soleils, celui mentionné et un autre, plus petit, en bas à gauche, sous le chemin, deux fleurs, au-dessus et au-dessous du chemin, en bas à gauche). Au centre du chemin, mais au-dessous se trouve le symbole de l'école – une maison avec un toit aigu, mais sans fondation, qui semble percer le vert du chemin (je vois dans l'absence de fondation le signe que le désir de Dorina d'exceller à l'étude n'est pas naturel, voire bloque son élan vital, l'école étant le creuset de l'investissement narcissique des parents). Par rapport au nuage bleu à visage humain, qui semble pleurer la pluie, au-dessus du chemin, Dorina mentionne : « Lorsque j'avais un an et huit mois, ma sœur cadette est née et moi je suis restée avec la grand-mère. J'étais un peu égoïste avec ma sœur, je n'aimais pas lui donner mes jouets ou partager leur amour avec elle. J'ai eu toujours l'impression que maman aime plus elle que moi, même si elle dit nous aimer pareil ».

Le besoin de Dorina de jouer avec les jouets de sa sœur n'est pas approuvé par les parents, la peluche ourson qui était une présence sécurisante, un vrai objet transitionnel, rate son but et est surinvesti d'une autre fonction : pomme de la discorde et motif de punition par les réprimandes et les reproches de la mère. L'anxiété de perdre l'affection maternelle, qu'elle perçoit d'ailleurs moindre que celle pour sa sœur, est plus forte et cède à la pression de la mère de partager l'ourson avec sa sœur. La mère ne laisse pas de l'espace aux filles pour trouver leurs propres moyens de résoudre la dispute et s'empare de l'espace entre elles. Qui plus est, l'exil chez les grands-parents, au moment de la naissance de sa sœur, amène avec soi la silhouette menaçante de l'abandon. L'intrus lui a pris la place et maintenant la mère lui demande de céder aussi l'ourson. Pendant qu'elle parle, Dorina s'approche tellement de moi que j'ai l'impression que l'espace entre nous est englouti. J'interprète ce geste dans le registre de l'abandon, avec

l'angoisse de rejet adjacente, et de celui d'une présence parentale suffocante, qui s'impose et laisse peu d'espace à la liberté explorative.

Plus tard, observant qu'elle peut obtenir l'appréciation et l'affection grâce aux résultats scolaires exceptionnels, d'ailleurs meilleurs que ceux de sa sœur, elle trouve une façon de se faire accepter et aimer par les parents, en spécial par le père. Si la mère préfère sa sœur, au moins le père devient son territoire. La séduction par de bonnes notes et la docilité porte ses fruits et Dorina s'assure ainsi la bienveillance et l'affection paternelle, ainsi que les appréciations des professeurs, qui renforcent ses choix par des récompenses, par des mots élogieux et par le fait de la donner comme exemple à la classe. Elle devient le miroir réfléchissant des idéaux de réussite de ses parents, la fierté de toute la famille, et en spécial du père.

Dans une séance où je propose une activité visant principalement la manière dont les adolescents interagissent, Dorina est partenaire de Mihai. Au moment du partage des impressions, elle mentionne : « Mihai a mené la relation, et moi j'avais peur de la perdre. Il était plus libre et faisait plusieurs mouvements ». Il admet qu'il a voulu conduire, mais, de son point de vue, cela est arrivé parce que Dorina tenait son doigt immobile et il a été obligé de prendre la direction. Dorina ajoute qu'elle avait peur de faire le premier pas. « J'ai peur de l'initiative et j'attends la réaction de l'autre, j'attends voir quels sentiments ont les autres avant de réagir ». « Quand le feutre est tombé, je me suis sentie coupable de ne pas avoir fait d'efforts pour maintenir la relation et lorsque la relation est tombée, j'ai pensé que c'était de ma faute ».

La deuxième année du groupe n'apporte pas de changement notable d'attitude. Dorina se rapporte à la démarche clinique tout aussi consciencieusement, conformiste. Elle trouve une autre validation par rapport à la corporalité dans le fait qu'elle ne correspond pas aux marges pour se qualifier au concours organisé par la principale, « Be fitness, not fatness ! », puisqu'elle est mince.

En ce qui concerne la fantasmation sur l'avenir<sup>487</sup>, lors d'une activité de cette année, la variante idéale est l'image d'un livre ouvert. La page en haut à gauche, où le livre est ouvert, a le symbole d'une maison avec fondation et avec un toit aigu, très similaire au bâtiment de l'école, que Dorina avait dessiné pendant la première année du groupe (à la différence que maintenant il existe une fondation). Elle avait dessiné aussi un autoportrait souriant, petit, au-dessous de la maison. La petite silhouette féminine est habillée dans une robe rouge — la seule tache de couleur de cette section. Comme titre de la page, Dorina choisit « BONHEUR », écrit

---

<sup>487</sup> voir l'anexe A.6.2

en gras. La page de droite contient le symbole du globe terrestre, coloré en vert et bleu, et que j'ai pris initialement pour un ballon écrasé. Au-dessous et au-dessus du globe il y a des noms de pays, toujours en gras : « ANGLETERRE », « AMÉRIQUE », « INDE », « FRANCE », « JAPON », « CHINE », « ESPAGNE », « ITALIE ». « Mon plus grand rêve est d'étudier très bien et d'avoir une vie heureuse. Aussi, je souhaite voir le monde entier et avoir un métier beau, que je pratique avec plaisir ».

Le dessin illustrant la version catastrophique de l'avenir<sup>488</sup> est réalisé seulement avec un crayon gris. Il n'a pas de couleur et reproduit la même image de nuage triste, qui pleure la pluie, et qui se trouvait aussi dans son premier dessin sur papier, celui du chemin de vie, à la différence que celui-là était bleu. Une des gouttes du nuage en haut, à gauche de la page, touche le toit d'une maison qui contient un cœur sans couleur, brisé par un éclair. Au centre de la page, en bas, il y a une colline avec une croix : « Mon plus grand cauchemar est de perdre mon père ou un autre membre de la famille. Je ne peux pas m'imaginer la vie sans les personnes que j'aime. Je pense qu'il me serait très difficile de dépasser un tel moment et j'aimerais ne pas vivre une chose pareille ». Le groupe devient sérieux pendant que Dorina présente ses créations. Si un pouffement de rire s'entend vaguement, elle jette un regard amusé et en quelque sorte supérieur. Pourtant, les collègues ne semblent pas l'envier pour son statut privilégié devant les professeurs et se servent d'elle pour recevoir de l'aide lors des activités scolaires qu'ils n'arrivent pas à accomplir. Elle sait se faire accepter par le fait qu'elle ne trahit jamais les bêtises des collègues. Elle est digne de la confiance du groupe.

Lors d'un autre exercice dédié à la manière dont on représente les quatre sections de la vie<sup>489</sup>, Dorina dessine une poupée posée et souriante dans la section du passé. L'enfance est recontextualisée comme un paradis sans soucis, et il est intéressant qu'elle ne retienne pas le malheur lié aux différences que sa mère fait entre elle et sa sœur. Le présent contient le même symbole du livre ouvert – vers lequel convergent tous les dessins de Dorina. Dans la variante idéale, l'avenir contient le symbole d'un avion qui vole au-dessous du globe. Dans la version sombre, l'avenir contient la silhouette d'un cœur déchiré dans deux moitiés ; sur ce cœur est inscrit le mot « FAMILLE », avec des lettres majuscules. « La version la plus sombre de l'avenir est celle où quelque chose de mal arrive à ma famille. Afin d'augmenter la possibilité pour que ma vie ne soit pas telle que j'ai peur qu'elle ne soit, je dois toujours rester à côté de ma famille ». Elle aimerait être ensemble avec sa famille et en même temps s'en séparer et voyager.

---

<sup>488</sup> voir l'anexe A.6.3

<sup>489</sup> voir l'anexe A.6.4

La manière dont la relation avec sa sœur se cristallise, ce n'est pas un hasard. Dorina précise : « quand j'étais petite, j'avais l'habitude d'écouter, si je me souviens bien, le conte *Prâslea le vaillant et les pommes d'or*, lu par ma grand-mère. L'élément dont je me souviens le plus vivement est le jardin avec le pommier en or et le personnage principal, Prâslea. J'associe ces éléments à la vaillance et à l'intelligence du protagoniste. Si je pouvais réécrire l'histoire, je changerais la méchanceté et l'envie des frères plus aînés par rapport à Prâslea (défense contre l'envie envers sa sœur ?), ainsi que la partie où ceux-ci essaient de le tuer (phantasme fratricide ?) ». Ce qu'elle essaie en fait de changer porte les signes d'une répétition et d'une réparation symbolique des vécus qu'elle a eus, enfant, au moment où sa sœur est née. Le dessin<sup>490</sup> qu'elle réalise montre un pommier avec une couronne ample (pulsion orale, voracité).

En ce qui concerne la vision corporelle, afin d'indiquer la manière dont elle se perçoit maintenant, telle qu'elle voudrait être (variante idéale) et telle qu'elle ne voudrait jamais être (version corporelle cauchemardesque), Dorina utilise le collage d'images<sup>491</sup>. La première image est, en fait, une photo qui la représente – torse, un sourire discret et une attitude sérieuse, regard de face, un t-shirt rouge avec l'inscription « *Peace* ». La deuxième image, celle de la version idéale, est une actrice, vue de profil, mince et élancée, portant une robe noire étincelante, courte et ayant les cheveux de la même longueur que Dorina. Ce qui me surprend est que l'image n'est pas beaucoup plus différente de la manière dont Dorina est maintenant, ce que j'interprète comme une représentation réaliste du corps ; elle est contente de son apparence physique. Ce qui est différent, ce sont les vêtements élégants, pour la scène, typiques pour une femme sûre de sa beauté. La confiance dans son apparence est renforcée par le regard de la principale, qui décide de ne pas l'inclure dans le programme de beauté, même si elle peut toujours — et va d'ailleurs le faire — participer aux exercices de gym. Elle y participera, mais sans la pression de suivre un régime et de maigrir ; c'est comme si elle bénéficiait d'un statut privilégié et pouvait se réjouir d'une liberté que la plupart des collègues n'ont pas. Plus tard, j'ai revu ce collage d'images et j'ai comparé cette image avec celle de la fête de fin de la huitième. Même si Dorina a choisi une robe bleue, type poupée, courte, et a porté des talons hauts, son attitude corporelle et sa manière de sourire ou de tenir ses pieds m'ont rappelé cette image du corps idéal. La troisième image, celle de la manière dont elle ne voudrait jamais être, représente une photo de profil d'une jeune qui semble fatiguée, ennuyée, portant les cheveux courts, ayant les yeux fermés et une posture négligente. Dorina l'associe à la débauche et au laisser-aller.

---

<sup>490</sup> voir l'anexe A.6.5

<sup>491</sup> voir l'anexe A.6.6, mais la première image, de haut en bas, ne peut être reproduite à raison de confidentialité

La troisième année de travail avec le groupe d'adolescents apporte quelques déceptions pour Dorina, qui met brusquement fin à l'amitié avec Graçielia ; celle-ci serait devenue trop préoccupée par les garçons. La décision de l'éviter apparaît néanmoins après un moment où Graçielia, mécontente avec les suggestions comportementales de la part de Dorina, cherche et trouve dans Melania une meilleure confidente. La fierté de Dorina est lésée par l'éloignement de Graçielia et la fille se venge en ne l'encourageant à se rapprocher.

Ce qui me surprend quand je propose aux adolescents de réaliser une page de journal de presse qui présente leur vie telle qu'ils voudraient la présenter aux autres, c'est que Dorina choisit de présenter sa vie en étapes, par des périodes significatives de vie, qui se concentrent autour des institutions éducatives : « à la maternelle », « ma famille », « mes collègues ». Il existe une sorte de continuité, à laquelle je tiens et qui a soutenu et soutient encore une grande partie de la construction identitaire de soi. Mais la création est réalisée selon le modèle d'une composition structurée. « La première partie de ma vie d'élève a commencé avec la maternelle. Là, j'ai connu pour la première fois mes collègues, aux côtés desquels j'allais être jusqu'à la huitième ». Je regarde les images des petits, aux contours en noir et blanc, et je retrouve quelques regards du cercle d'adolescents qui me scrutent. En ce qui concerne la section « ma famille », elle précise : « Les personnes les plus importantes de ma vie sont, bien entendu, ma sœur et mes parents, qui représentent les meilleurs modèles pour moi. Ma famille est à côté de moi, pour le bien et le mal, et m'aide dans toute situation, indifféremment des erreurs que je fais ». Dans la photo qu'elle attache à cette section, elle et sa sœur encadrent leur père et Dorina se trouve entre sa mère et son père. La photo me laisse l'impression de « fille à papa ». La posture du père suggère joie et fierté. En ce qui concerne la section « mes collègues », Dorina est au centre du groupe de filles, blottie, esquissant un signe du pousse (« OK ») avec le bras droit, regardant vers celui qui la prend en photo. « En plus de l'étude, l'école est le meilleur endroit pour socialiser et remplir son temps libre avec toute sorte d'activités intéressantes. Avec mes collègues et avec mademoiselle la principale, je suis allée dans plusieurs voyages et nous avons visité des lieux intéressants. Au fil des quatre années, nous avons passé un bon temps dans chaque endroit où nous sommes allés, en créant des souvenirs inoubliables ».

La manière dont la démarche clinique empreinte la vision de la réalité et du monde se dévoile à travers l'activité pendant laquelle les adolescents continuent spontanément un énoncé qui décrit la vie. Dorina mentionne : « La vie est un jeu, avec le meilleur et le pire, où parfois l'on gagne, parfois l'on perd, mais que nous devons rendre le plus beau possible et être contents. Je suis arrivée à voir la vie de cette manière, car je sais qu'elle ne peut pas être seulement rose et je sais que dans la vie on peut se heurter à des difficultés qu'il faut apprendre à dépasser

facilement, notre devoir étant de rendre beau l'avenir ». Dans la remarque de Dorina, s'imaginant que ses parents, comme un tout unitaire, auraient la même vision de la vie, indifférenciée, j'entrevois le phantasme de la scène primitive : « La vie est belle, mais a ses difficultés, qu'il faut dépasser. Je pense qu'ils complèteraient de cette manière, car je suis consciente que mes parents ont eu, comme tout un chacun, des moments difficiles dans la vie, qu'ils ont dépassés, mais je considère que la vie est belle parce que nous avons une famille heureuse et qu'ils sont contents de mes résultats et de ceux de ma sœur ».

Concernant la manière dont Dorina se perçoit elle-même et perçoit sa sœur, elle se voit comme « sociable, joyeuse et persévérante ». Les collègues approuvent sa vision. Les autres sont pour elle, « certains bons, d'autres moins bons, et d'autres méchants et envieux ». En ce qui concerne le groupe, elle précise : « Le groupe auquel j'appartiens est bon et joyeux ». Dans une autre tentative d'autoportrait symbolique<sup>492</sup>, elle précise : « Ce que j'aime chez moi est le fait que je suis sociable, que je souhaite aider et que je suis ambitieuse, mon don pour la musique. Ce que je n'aime pas chez moi est que je ne suis pas bonne au sport et au dessin (ce qui veut dire qu'elle pourrait me décevoir, l'échange par le biais de l'étude n'étant pas valide en relation avec moi), le fait que je suis parfois méchante, peut-être sans m'en rendre compte ». Les mots d'explication accompagnent un autoportrait – torse, le visage souriant. Si Dorina imaginait un diplôme qui récompense ses qualités, signé par une personne qui garantirait pour ces qualités, elle choisirait de faire signer ce diplôme par la principale. Les qualités sont : « sage », « ambitieuse », « appliquée », « sérieuse », « persévérante ». Le diplôme est réalisé sur un carton qui a pour éléments décoratifs deux petites fleurs bleues avec des points jaunes au milieu. Ainsi, en relation avec moi, Dorina n'est pas la préférée, comme elle l'est pour la principale et les autres professeurs, et ne se sent pas sûre d'elle. Le groupe devient une sorte de sœur rivale.

À l'approche des examens, les pensées qui la préoccupent et qu'elle mentionne autour de la tête d'une femme souriante<sup>493</sup> — me faisant penser à une vision pleine d'espoir — sont : « les examens de fin de semestre », « les simulations », « l'Évaluation nationale » (avec des majuscules), « les notes et l'école », « le lycée où je serai », « mon avenir ».

Parmi les encouragements qu'elle reçoit, Dorina passe en revue les suivants : « Tu réussiras au contrôle sur table ! Tu connais très bien la matière. Tu te débrouilleras bien » — mots de la mère ; « Ce ne sera pas difficile à l'examen et quoi qu'il adviendra, tu sais très bien

---

<sup>492</sup> voir l'anexe A.6.7

<sup>493</sup> voir l'anexe A.6.8

que tu vas y arriver. Tu es très forte et tu as participé à beaucoup de concours. Il ne faut pas avoir d'émotions », mots qui appartiennent au père ; « Tu te débrouilleras bien à l'examen ! Je suis certaine que tu auras une bonne note ! », la soutient une amie ; « Je te vois au lycée X (le meilleur lycée dans la ville la plus proche), en littérature ! », apprécie la principale ; « Tu es très intelligente ! » est une remarque fréquente de la part des membres de sa famille. Les découragements visent la relation avec sa sœur : « Tu es égoïste et méchante avec ta sœur ! » — la mère-famille, ou le choix du lycée en ville — les grands-parents se montrent sceptiques : « Il vaut mieux ne pas aller au lycée à Vâlcea » ou « Ne va pas au lycée X (le meilleur de la ville la plus proche), car les notes sont en fonction des cours particuliers avec les professeurs » sont les mots de la professeure d'anglais de l'école.

Lors de l'exercice « La taille que tu penses avoir<sup>494</sup> », où je propose aux adolescents de choisir quatre personnes significatives de leur vie, positives ou négatives, et d'esquisser la taille en rapport avec celles-ci, Dorina choisit les trois membres de la famille et, à la place d'une quatrième personne, elle choisit de mettre ses chiots, tout comme d'autres collègues l'ont fait. Elle ajoute l'image de deux chiens presque identiques qui regardent vers la gauche, en bas, les oreilles aux aguets ; au-dessous se trouve la mention « ma sœur », même si l'image des animaux double celle des deux silhouettes de la même taille, souriantes, les pieds orientés vers la droite, comme si elles étaient en mouvement (tout comme les autres silhouettes). Tant en relation avec son père, qu'en relation avec sa mère, elle se sent petite. La section dédiée au père est accompagnée par l'image d'un petit lion, et celle de la mère de deux images – un papillon et deux fourmis. Ce type de médiation met en avant l'identité que chaque adolescent a en rapport avec la génération précédente. Beaucoup de ses collègues dessinent les parents comme s'ils avaient la même taille – image qui correspond au besoin de plus en plus fort de différenciation par rapport aux parents, et une étape qui vise l'annulation des différences et l'égalisation.

Lors de l'activité consistant dans la réalisation d'une forteresse symbolique<sup>495</sup>, dont les portes peuvent isoler les personnes indésirables ou associées aux dangers, ou qu'on peut tout au plus laisser entrer à condition de ne pas se sentir menacé, Dorina choisit d'accueillir dedans tout le monde. Elle ne se sent menacée par personne : « mes parents, ma sœur, ma famille, mes collègues, mes amis, mes professeurs ». Ils trouvent tous leur place dans le château-fort. Pourtant, elle évite les derniers temps une des collègues, qui était avant son amie. Il s'agit de Grațîela, qui accorde plus d'attention à Melania pendant une certaine période, car, étant

---

<sup>494</sup> voir l'anexe A.6.9

<sup>495</sup> voir l'anexe A.6.10

amoureuse, Grațîela considère qu'elle est mieux comprise par Melania, qui a déjà un copain. Dorina, en se déclarant désintéressée par rapport aux garçons, est parfois critique à l'adresse des préoccupations de Grațîela, qui s'éloigne d'elle, en trouvant plus de compréhension et d'aide affective chez Melania. Même lorsqu'elle se rend compte que Grațîela regrette et voudrait se rapprocher de nouveau, Dorina reste froide, distante, maintenant l'interaction avec Grațîela seulement au niveau formel. Grațîela se sent rejetée et, surtout, n'arrive pas à trouver une voie pour réparer la relation d'amitié avec Dorina.

Pour la même raison, lors d'une activité ultérieure, celle du dessin d'une maison allégorique<sup>496</sup>, Dorina n'inscrit aucun nom dans la cave, mais elle met Grațîela, Melania et Larisa au rez-de-chaussée des difficultés et des douleurs ; celui-ci a une porte et une poignée très bien marquées. Les trois filles qui se retrouvent ici sont toutes intéressées par les garçons, deux d'entre elles ayant des copains. À l'étage des chambres jolies, avec des fenêtres, elle met « papa, maman, ma sœur, mes grands-parents, les proches, la principale, madame l'institutrice, mes professeurs, Rodica, Mălina, ma tante, Alina (la fille de la tante), mes amis (Teo, sa sœur et ses parents, Ana, Georgiana, etc.) », le nom de la bibliothécaire de l'école et mon nom. Elle me mentionne parmi les personnes de cet étage. Concernant le toit des moments spéciaux, similaire à celui de l'école-institution, Dorina mentionne : « J'ai vécu des moments spéciaux à côté de ma famille, à la mer, l'été dernier. Je n'oublierai jamais les jours où chacun de mes chiens est entré dans ma famille. Je me souviendrai toujours des belles excursions avec la classe » (les deux chiens sont, par déplacement symbolique, elle et sa sœur). La chambre de l'espoir, nouvellement construite, contient « les collègues que j'aurai au lycée, mes futurs professeurs et mes nouveaux amis ».

Lors d'une autre activité qui suppose la réalisation du dessin « d'une table avec de la nourriture<sup>497</sup> » (qui permet aux adolescents de conscientiser l'équilibre entre donner et recevoir dans les relations), Dorina se dessine comme une sorte de Cendrillon, devant un gâteau, un sandwich, une pizza sans une tranche, d'une tarte et d'une glace. Elle les regarde émerveillée. D'un côté de la table sont dessinés le père, la mère et sa sœur, ainsi que les personnes offrant les bonnes choses à manger et par rapport auxquelles elle sent qu'il y a un équilibre entre donner et recevoir. De l'autre côté de la table se trouve la silhouette d'une fille élégante, qui fait la moue, une sorte de belle-sœur, dont l'importance est minimisée, car elle est de petite dimension et représente seulement ceux qui veulent prendre : « Les personnes qui m'offrent de bonnes

---

<sup>496</sup> le dessin ne peut être reproduit à cause des noms contenus

<sup>497</sup> voir l'anexe A.6.11

choses sont mes parents, ma sœur, ma famille, mes parents (au sens de famille élargie) et mes amis, qui m'apprécient vraiment. Il existe, bien entendu, des personnes qui ne font que prendre de moi et me font souffrir (certaines collègues que je considérais amies) ».

Lors de l'exercice nommé symboliquement « La porte<sup>498</sup> », où je leur propose d'écrire toutes les choses qu'ils voudraient protéger chez eux et qu'ils ne voudraient exposer dans un milieu qui manque de sécurité, et ensuite de dessiner un objet qui pourrait remplir une fonction protective, Dorina dessine une porte double, arc-boutée, et précise : « Je voudrais protéger le fait que j'ai souffert beaucoup à cause de fausses amies, mes avis sur certaines personnes, le fait que je ne crois plus tellement à l'amitié, les sentiments pour ceux que j'aime ». La déception liée à la trahison de Grația revient ; cela stimule encore une fois la douleur liée au rejet de la mère et sa préférence pour la sœur plus petite de Dorina. Concernant la manière dont elle personnifie des vécus tels « bonheur », « tristesse », « colère », « peur », je remarque les associations avec les découvertes faites pendant les activités que j'avais proposées auparavant. Ainsi, le « bonheur<sup>499</sup> » métaphorisé par une émoticône jaune (un smiley face qui représente, dans le groupe, le regard bienveillant de l'adulte, du parent et le mien), a le sourire que je retrouve dans les autoportraits de Dorina et qui fait partie de son idéal de moi : « Le bonheur signifie toute chose qui peut faire sourire et se sentir bien (un beau geste d'entre-aide, les moments passés avec les personnes aimées) ». La tristesse<sup>500</sup> prend la forme d'un chien aux oreilles baissées : « La tristesse est un des sentiments les plus déplaisants. Quand nous sommes tristes, nous avons l'air de chiens affligés ». La colère<sup>501</sup> est une image familière, rencontrée dans le premier dessin sur papier de Dorina, celui du chemin de vie ; il s'agit du nuage bleu qui pleure, mais cette fois-ci il est traversé par trois éclairs : « Le sentiment de colère est comme une tempête avec des tonnerres et des éclairs, la personne qui le vit est comme un ouragan ». Cette fois-ci encore, utilisant la troisième personne, Dorina essaie de se tenir à distance de la colère, perçue comme une émotion qui, exprimée, pourrait lui apporter la perte de l'appréciation des autres et le rejet. La peur<sup>502</sup> est symbolisée par une image qui s'associe dans la culture roumaine avec cette émotion – un lapin. Mais ce symbole apparaît dans certains contes comme maléfique, comme un mauvais compagnon qui peut guider vers des contrées de la perte, comme c'est le cas dans le conte *Jeunesse sans vieillesse et vie sans mort*. « Je

---

<sup>498</sup> voir l'anexe A.6.12

<sup>499</sup> voir l'anexe A.6.13

<sup>500</sup> voir l'anexe A.6.14

<sup>501</sup> voir l'anexe A.6.15

<sup>502</sup> voir l'anexe A.6.16

considère que la peur peut s'exprimer métaphoriquement par un lapin, car on dit que celui-ci est un petit animal très méfiant ».

Dans un des dessins qui a pour but de montrer les membres de la famille comme s'ils étaient des arbres<sup>503</sup>, Dorina choisit des formes similaires et la même nuance de vert pour les membres de sa famille ; elle les dispose ainsi : elle et sa sœur – deux petits arbres souriants, fleuris ; elle — plus près du père, sa sœur – plus près de la mère. Les arbres qui composent le couple parental sont différents d'elle et sa sœur en ceci qu'ils ont des fruits – des pommes rouges. L'appartenance à la famille et la joie générée par le sentiment de famille unie sont rendues par le sourire large et les petits yeux – des points noirs pour chaque arbre humain. Les quatre arbres sont disposés plutôt vers le côté droit de la page en position paysage, leurs troncs sont clairement délimités du sol. Dans un autre dessin, nommé « Ma famille<sup>504</sup> », les parents regardent vers le bas, vers les filles, et sourient comme pour exprimer qu'ils sont contents, satisfaits d'elles. Dorina se dessine devant le père, et place sa sœur devant sa mère. Même si elle et sa sœur ont les cheveux de la même couleur, à la différence de sa sœur, Dorina a le t-shirt de la même couleur que celui du père.

Dans une autre activité, comme celle du dessin de la planète symbolique à l'intérieur de l'univers auquel elle appartient<sup>505</sup>, et qui lui donne la liberté de dessiner ou de coller des images qui suggèrent tout ce qui est important pour elle, Dorina utilise le collage d'images. Elle choisit quatre images : dans l'une, une femme prend une fillette dans ses bras ; sur cette image est marqué « *I love you Mom* » et au-dessus « Ma famille ». Une deuxième image représente des fleurs, accompagnées par la mention « La nature ». Une autre image représente le globe terrestre entouré par des enfants ; au-dessous, il y a les mots « des gens que j'aime ». Une autre image est accompagnée par la mention « école et livres ». En plus, cette image-photographie du livre porte une inscription propre : « Le livre – élément de l'âme d'un enfant ». La cinquième image est accompagnée par la mention « mes chiots ». La mention « mes » pourrait être vue dans la clé de la possessivité parentale, et dans celle de l'objet-transitionnel ; l'objet revendiqué autrefois par la sœur a un double, deux chiens, alors qu'autrefois il n'y avait qu'un ourson.

La sublimation par l'étude assure à Dorina la valorisation nécessaire non seulement de la part de la famille, mais aussi institutionnelle. Beaucoup plus spontanée dans la troisième année de démarche de groupe, elle refuse d'accorder attention aux obstacles sur la voie du succès scolaire. Parmi ces obstacles se trouvent aussi les préoccupations de certaines filles pour les

---

<sup>503</sup> voir l'anexe A.6.17

<sup>504</sup> voir l'anexe A.6.18

<sup>505</sup> voir l'anexe A.6.19

garçons et l'exploration de la relation avec ceux-ci. La manière de se positionner par rapport à la réussite, à la discipline, est esquissée aussi grâce à la médiation par l'exercice « Le labyrinthe<sup>506</sup> », qui suppose le dessin d'un labyrinthe où il faut se placer à l'endroit-même où l'on se sent être au moment du dessin. L'exercice est introduit vers la fin des séances groupales. Dorina esquisse une silhouette très proche de l'entrée dans le labyrinthe, ayant encore un long et tortueux chemin à parcourir jusqu'à la sortie : « Je peux me rapprocher de la sortie du labyrinthe en étant attentive à tout ce qui se passe autour de moi et à chaque pas que je fais, en travaillant beaucoup, avec persévérance, en étant ambitieuse et en ne me distrayant pas du chemin que je veux tracer pour moi ».

#### **Resumé Chapitre IV- Encore de la clinique. Le milieu scolaire comme véritable lit de Procuste pour l'adolescent pubère**

La pression que l'environnement institutionnel et, par extension, que le corps métaphorique de celui-ci exerce sur l'espace du sujet singulier et, implicitement, sur le corps de l'adolescent, se fait spécialement visible dans deux aspects développés dans ce chapitre. Le premier concerne le programme de remodelage corporel auquel sont invitées les filles les plus rondelettes du groupe, pendant la deuxième année de mon activité clinique. Le deuxième consiste dans la présence persécutive du livre-tyran, que le groupe recrée obsessivement presque à chaque début de séance de la troisième année de travail de groupe.

Dans la plupart des rencontres avec les adolescents, avant d'arriver dans la salle de classe, j'ai passé mon temps dans la salle des professeurs, à la bibliothèque ou dans le bureau de la secrétaire et du directeur. J'ai eu ainsi accès à une exposition *in vivo* aux modèles culturels institutionnels. Cette exposition directe sera doublée des représentations et des fantasmes du groupe clinique à l'égard du cadre institutionnel. Dans le contre-transfert, j'ai revisité quelques éléments rencontrés dans ma propre expérience de professeur de langue roumaine pendant les onze ans d'enseignement (dont seulement un dans le milieu rural).

Particulièrement utile pour cette démarche est la classification de René Roussillon des trois types de réalités de la rencontre humaine<sup>507</sup>.

---

<sup>506</sup> voir l'anexe A.6.20

<sup>507</sup> Roussillon René, *Manuel de pratique clinique*. Paris : Elsevier Masson, p. 14

Pendant la deuxième année de travail avec le groupe, il arrive un phénomène très intéressant, qui permet l'observation des influences externes qui traversent le groupe. La principale suit un programme d'amincissement sur le parcours d'un an, à la suite de quoi elle perd 48 kilos (entre février 2011 et juin 2012). Dans cette période, elle se déplace régulièrement à Bucarest pour consulter un nutritionniste dans une clinique renommée. En septembre elle entre dans la période de maintien du poids. La principale est une sorte de seconde mère pour le groupe. D'ailleurs, le fantasme adolescent que je rencontre vers la fin des séances est celle d'avoir deux, voire trois mères : l'une est la principale, l'autre c'est moi, et, enfin, la mère biologique. Il y a évidemment quelques exceptions, dont Mihaela et Despina, pour qui la configuration transférentielle est plus nuancée. Vers la fin de cette année de régime alimentaire, la professeure principale de la classe propose aux parents des élèves l'initiation d'un programme d'amincissement, surtout pour les filles rondettes de la classe ou pour celles qui semblent prédisposées à prendre du poids.

Sous la devise « Be fitness, not fatness! », le projet est récompensé dans un concours international et reçoit l'accord des parents à l'unanimité. Il démarre dans la période où la principale de la classe se trouve dans une période de maintien du régime, c'est-à-dire en octobre, et dure jusqu'en juin 2012. Le programme se déroule deux fois par semaine, le mercredi, pendant une heure, dans la bibliothèque de l'école. Aux séances de remodelage corporel participent seulement les filles et les résultats les plus visibles sont obtenus par Larisa, Ramona (qui a suivi un régime en parallèle), Cătălina, Mara (qui continuera en parallèle d'aller à des classes de gymnastique), tandis que Despina (la fille du prêtre) ne perdra que 500 grammes et consultera un nutritionniste. À la fin du projet on organise une cérémonie pour récompenser les enfants qui ont obtenu les meilleurs résultats dans 3 mois, c'est-à-dire qu'ils ont perdu 2-3 kilos.

L'importance du corps dans l'organisation de la pensée ne peut pas être niée, surtout dans un contexte pubertaire. Comme la principale est un substitut de mère pour le groupe, son regard investit maintenant une certaine image-corporelle et mène à l'assimilation du symptôme par le groupe, sous une forme d'adhésion collée : il faut maigrir pour plaire à la mère. Je pense qu'on a à faire à une tentative de la principale de manipuler l'environnement d'une manière qui permette à son fantasme de prendre une forme concrète à l'intérieur du groupe, par identification projective. C'est comme si le groupe arrivait à digérer symboliquement les kilos que la principale perd.

Despina, (la fille qui n'arrive pas à maigrir malgré les efforts et que la principale n'agrée d'ailleurs pas) devient, en revanche, le symptôme du groupe de « kilos en plus ».

Ainsi, les difficultés identitaires se manifestent par une représentation de la corporalité difforme comme masse indésirable, des kilos qui doivent disparaître.

Dans l'étude « Le développement d'un enfant » (1921), Mélanie Klein se demande de quelle manière la pulsion de connaissance d'un enfant pourrait être influencée positivement, si le milieu instructif-éducatif institutionnalisé inclut des explications concernant la sexualité et comment cela peut représenter un préambule à la protection des futurs adolescents des « dangers croissants de l'ignorance ». Selon la psychanalyste, « les conclusions irréfutables de l'expérience psychanalytique invitent à tenir les enfants, aussi souvent que possible, à l'abri d'un refoulement excessif, et par là, de la maladie ou d'un obstacle au développement normal du caractère<sup>508</sup> ».

Permettre l'expression libre des pensées et des émotions suppose d'abord que l'adulte ne se sente pas menacé par celles-ci et que les limites posées visent un comportement socialement adapté. Mais « une éducation basée sur une sincérité sans réserve » présuppose d'abord la sincérité envers soi-même de l'éducateur.

Mélanie Klein remarquait il y a un siècle : les conséquences nuisibles liées à l'éducation autoritaire, qui tente à faire admettre de force des idées toutes faites<sup>509</sup>.

Dans l'article « La capacité de l'enfant à douter » (1942), Marion Milner s'interroge sur le portrait idéal, valorisé culturellement, de l'écolier, en partant de l'objectif des institutions culturelles-éducatives<sup>510</sup> ».

Certaines tendances que j'ai remarquées dans le groupe d'adolescents dont je me suis occupée : le regard de l'adulte sur l'adolescent est comme si celui-ci est gâché et a besoin de réparation, de la part d'un spécialiste, c'est-à-dire de quelqu'un de l'extérieur, puisque l'adulte ne peut pas contenir le vécu de l'adolescent et ne peut pas non plus le tolérer. L'adulte tend à minimiser le vécu de l'adolescent, en le minorant comme s'il s'agissait d'une bagatelle, sans importance et qui passera de soi. Au moment où il reçoit des signaux que le fils/la fille rencontre des difficultés, l'adulte tend à attribuer ces difficultés au milieu institutionnel et à culpabiliser les représentants de celui-ci. Le miroir tendu par le fils/la fille est parfait, ce sont donc les professeurs qui sont coupables puisqu'ils ne voient pas correctement. On arrive ainsi à un match de ping-pong entre les professeurs et les parents, chacun accusant l'autre de l'état où se trouve l'adolescent. L'adulte encourage les formations réactionnelles comme mécanisme de défense

---

<sup>508</sup> Klein M. (1921), *Le développement d'un enfant* in : *Essais de psychanalyse (1921-1945)*, Paris : Payot, 1976, p. 29

<sup>509</sup> *Ibid.*, p. 53

<sup>510</sup> Milner Marion, (1942), *La capacité de l'enfant à douter* in : *La folie refoulée des gens normaux*, Toulouse : Érès, 2008, p. 28

contre les pulsions, contribuant ainsi à la constitution du faux *self* chez sa fille/son fils ou chez l'élève. De cette manière, le fils/la fille avec de bons résultats à l'école ou des performances lors des concours, représente le miroir parfait de l'adulte qui voit son soi idéal reflété et se sent ainsi flatté dans son amour-propre.

Freud remarquait depuis 1912 que l'autorité éducative pouvait laisser ultérieurement la place au paysage névrotique. L'exercice, avec violence, d'une pression externe-professorale, dans la direction de la soumission du magister obligé d'apprendre, ne peut pas conduire à la maîtrise efficace des pulsions, ni à la disparition des impulsions de s'opposer, mais au refoulement – un mécanisme qui se trouvera à la base des tendances névrotiques plus tard. La clinique de soin des adolescents intervient comme mode de réduction de l'impact de cette pression que les parents et les professeurs exercent sur les adolescents pubères, motivés par le désir de performance.

Dans la troisième année de travail avec le groupe, presque chaque séance commence avec un tour associatif qui permet aux adolescents d'évacuer les éléments du quotidien imprégné jusqu'à suffocation avec des livres, des examens, des matériels à apprendre. La sensation de pression jusqu'à l'écrasement transforme l'air de la salle de classe dans quelque chose de dense, d'irrespirable. On sent la présence des angoisses schizoparanoïdes, comme s'il n'y avait de place que pour les professeurs-parents ou pour eux-adolescents, mais pas pour tous. C'est une manière du groupe de lutter contre l'émergence des éléments dépressifs, causés par la silhouette de la prochaine séparation du village et de l'enfance.

Mélanie Klein remarquait que la peur de l'examen correspond au déplacement de l'anxiété liée à la sexualité à l'intellect (il peut s'agir d'une peur de castration)<sup>511</sup>. J'ai constaté cette angoisse de l'évaluation, de l'examen dès le début, car, comme les membres du groupe me l'ont avoué ultérieurement, ils s'attendaient initialement à ce que je me comporte comme une professeure. Cette illusion perceptive fait sens dans la dynamique transférentielle, mais se dissout au fur et à mesure que les adolescents deviendront conscients de leurs différences, par le biais d'une liberté explorative de plus en plus large.

Les membres du groupe découvrent rapidement qu'en tant que clinicien, je m'écarte du rôle instructif-éducatif d'autres enseignants de l'institution. En cela que je ne leur demande pas de se conformer à une tâche, non plus d'apprendre et de reproduire des informations. Bien entendu, mon attitude n'est pas directive. En découvrant ces différences, ils reviennent obsessivement sur les professeurs, ceux qui les persécutent, ceux qui n'ont aucune autorité et

---

<sup>511</sup> Klein M. (1923), *Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant* in : *Essais de psychanalyse (1921-1945)*, Paris: Payot, 1976, p. 90

recourent à la punition, c'est-à-dire en rejetant l'image de soi que le miroir pubertaire leur offre. En fait, les adolescents testent de cette manière les limites du nouveau cadre. À quel point peuvent-ils être libres ? Est-il possible qu'ils bougent à leur souhait, à entrer et sortir de la salle de classe ? Serais-je un des adultes qui leur impose de faire les choses d'une certaine façon ? En fin de compte, ce cadre est-il si fiable afin de pouvoir s'ouvrir et confier ses fantasmes ? Une des attentes des membres du groupe est qu'on leur dise quoi et comment faire.

Comme ce groupe fait partie d'un tissu institutionnel, il y a des messages entre le dedans et le dehors qui s'entre-tissent constamment. La manière dont le groupe est pris dans le regard institutionnel, dans le sens où des professionnels exercent sur lui une influence considérable, se reproduit au niveau d'une démarche clinique. Par exemple, l'intensification des décharges pulsionnelles pendant le tour de début de chaque séance de la troisième année du groupe correspond à l'amplification des pressions des adultes pour que les adolescents avalent des quantités toujours plus grandes d'enseignement. Le quotidien institutionnel (avec ses équipes éducatives) interfère souvent avec le processus clinique et vice et versa, parce que le groupe est inscrit dans ce tissu institutionnel.

Presque chaque début de séance de la troisième année du groupe est d'abord dédié à l'évacuation des angoisses de l'examen et des problèmes relationnels que celui-ci entraîne dans leur relation avec les adultes-parents et professeurs, en fait une tentative vouée à l'échec de maîtriser l'inconnu. Les séances démarrent parfois sous le signe d'un silence que je ressens une tension, une hostilité, une pression qui planent comme une tempête sur la salle.

Rendre la clinicienne impuissante pour lui faire ressentir ce qu'est la vie dans une cage de domptage construite par les adultes devient le lieu commun de la dynamique transférentielle – contre-transférentiel. L'apprentissage devient aussi une forme d'autosécurisation collective, même si douloureuse, une façon de s'agripper au connu. Comme l'angoisse est corporelle, je ressens dans le contre-transfert de la fatigue et la difficulté de rester éveillée pendant les séances. Comme dans une tentative de faire table rase, je me surprends penser « si seulement cette séance et les autres séances pouvaient se terminer plus vite ». Une forme d'angoisse d'anéantissement et de vidage s'instaure, et cette menace invisible, ce danger sourd semblent avaler la partie du début des séances. Le spectre de l'examen est envahissant pour le groupe, qui semble s'étouffer en essayant d'opposer un mouvement inverse afin de ne pas laisser le chaos et la désorganisation s'installer.

La pression que je ressens presque physiquement se concrétise dans une activité que je conçois spontanément, « Le chiot esseulé ».

La dépression groupale se sent au niveau corporel, sensoriel, et ne peut pas encore être psychisée. Le chiot errant est une première forme de celle-ci. Le groupe essaie de se mettre à distance, dans un effort de négation de l'angoisse et de soutien du fondement du *faux-self*. Le groupe semble une sorte de clown triste qui essaie de se persuader qu'il est heureux, accompli. Mais ce vécu douloureux est un bon signe et la capacité de rêverie permet le début du processus d'élaboration.

J'ai découvert intuitivement l'antidote pour la tension pesante qui s'était instituée dans le groupe : un autre type de jeu, plus prégnant corporellement. Le chapitre surprend les transformations générées par ce type de médiation jusqu'à la dernière séance qui est dessinée en détail.

Freud remarquait pour la première fois que la névrose de l'adulte a ses racines dans la névrose infantile au moment du complexe d'Œdipe<sup>512</sup>. D'ailleurs, le père fondateur de la psychanalyse incluait le jeu dans l'analyse. Il considérait que le jeu peut tenir place de symptôme : par exemple, il observe que Dora joue avec son réticule et interprète le geste<sup>513</sup>. Mais c'est Mélanie Klein qui a vraiment montré l'importance du jeu comme voie royale d'accès à l'inconscient de l'enfant. Elle a été la première à introduire aux cours des séances thérapeutiques le jeu avec des miniatures. Elle considère que le jeu libre de l'enfant remplit la même fonction que les associations libres chez l'adulte. Le jeu est une sorte de travail pour l'enfant et traduit « sur un mode symbolique ses fantasmes, ses désirs, ses expériences vécues<sup>514</sup> ».

Pour Mélanie Klein, les activités déroulées dans le milieu instructif-éducatif institutionnalisé sont des expressions du ruissellement de la libido<sup>515</sup>. La tendance à placer les activités spécifiques du système éducatif en étroit lien avec la sexualité et de mettre ainsi en exergue la conflictualité spécifique au passage d'un état de développement à un autre est spécifique à la pensée de la psychanalyste, qui estime que l'acquis des activités spécifiques de l'école ne peut se faire qu'à partir d'un espace/d'une aire transitionnelle, déssexualisée, ou, du moins, partiellement déssexualisée.

Pour Winnicott, le jeu se déroule dans un espace transitionnel, indifférencié, où des aspects du vécu fantasmatique rencontrent des objets externes, dans toute leur matérialité.

---

<sup>512</sup> Freud S. (1909), *Analyse de la phobie d'un garçon de cinq ans* in: *Cinq psychanalyse*, Paris: PUF, 2016, p. 157- 282

<sup>513</sup> Freud S., *Fragment d'une analyse d'hystérie* in: *Cinq psychanalyse*, Paris: PUF, 2016, p. 27-141

<sup>514</sup> Klein M., *La psychanalyse des enfants*, Paris: Puf, 1959, p. 19-20

<sup>515</sup> Klein M. (1923), *Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant* in : *Essais de psychanalyse*, M. Klein, Paris: Payot, 1976, p. 105

Le jeu présuppose un déplacement de ce qui est imaginaire vers les objets et les situations externes. Il implique ainsi un acte corporel, qui relève la vie imaginaire-symbolique groupale ou celle du membre du groupe, devenant ainsi un langage et créant le contexte de l'élaboration des vécus primordiaux par l'inversement pulsionnel des objets extérieurs, en fait, par la création du lien pensée-corps.

Gisela Pankow considère que le jeu, en tant que technique winnicottienne, est « cet espace non érotique entre la symbiose et la séparation<sup>516</sup> ». Par conséquent, le jeu fait surgir les failles archaïques concernant le corps vécu, mais en même temps « il s'agit de trouver un repère, une greffe, pour déclencher un processus de symbolisation<sup>517</sup> », et rendre ainsi possible l'accès à la représentation d'un corps unifié. Le jeu avec les médias permet (quoiqu'on parle d'objets créés par le sujet ou d'objets prédéfinis) « de structurer, dans une sorte de rêve éveillé, des relations objectales qui s'inscrivent dans la temporalité<sup>518</sup> ».

Les vignettes cliniques sont une expression de la manière dont le groupe réussit à trouver des modes créatifs de transformer l'activité d'apprentissage dans un jeu, en transférant les acquis du dispositif clinique vers le dispositif instructif-éducatif. La création de l'espace de jeu groupal, après un premier moment d'évacuation du composite de règles rigides d'apprentissage, rend possible le travail sur la capacité de contenir. Les carences liées à la transactionnalité sont améliorées par une resignification. Les éléments archaïques ramenés à la surface, par des médiations thérapeutiques, favorisent l'accès au figurable. La symbolisation, d'abord primaire, ensuite secondaire, est ainsi facilitée. Le jeu groupal permet le développement des capacités de symbolisation, tant au niveau du groupe, qu'au niveau individuel.

Entre le jeu et le rêve, il y a une corrélation. Le rêve est une forme de poésie qui permet l'émergence de la pensée. Mais dans le rêve, c'est comme si le sujet était le réceptacle d'un spectacle qui se déroule sans qu'il puisse le contrôler, à la différence du jeu, qui présuppose une posture plus active et surtout l'utilisation du corps pour s'exprimer ou exprimer ce qui l'habite. Dans le jeu qui présuppose des médiations artistiques, la main qui confectionne, qui construit, qui crée, rend possible une sorte de dictée plus ou moins automatique des formes qui vont illuminer non seulement la manière de penser, mais le fonctionnement de l'appareil responsable de la symbolisation. Les notices que je prends après chaque séance supposent la transcription d'images, de phrases disjointes liées à des vécus circonstanciels – une sorte de première ébauche, brute, où le mélange de couleurs est une sorte de transcription d'impressions

---

<sup>516</sup> Pankow Gisela (1981), *L'être-là du schizophrène*, Paris : Aubier Montaigne, 1987, p. 249

<sup>517</sup> *Idem*

<sup>518</sup> Pankow Gisela (1981), *L'être-là du schizophrène*, Paris : Aubier Montaigne, 1987, p. 249

disparates et parfois superposées. Après chaque séance, comme pour ne pas perdre ces premières impressions, je laisse les mots et les phrases se poser sur la page, comme dans les moments où, dans l'état de semi-réveil qui suit à un rêve, j'essaie de transcrire celui-ci, de remémorer ses étapes pour ne pas l'oublier. Seulement ultérieurement, par la manière dont je reproduis ces notes dans la supervision ou dans ce travail, s'ajoute une autre image, témoignant d'un processus secondarisé, qui élabore les représentations inconscientes premières.

Vers la fin du groupe, au moment où l'enveloppe psychique groupale est suffisamment contenante et stable, des constructions ludiques communes, groupales, dévoilent le fait qu'ils ne sont plus en présence de mouvements archaïques purement sensoriels. Le pulsionnel est plus facilement libéré, même s'il s'agit du profil de l'adolescence, surtout que le dedans et le dehors du groupe semble être différencié, distinct. La problématique de la rivalité entre les garçons, mais entre les filles aussi, est une expression de l'étape groupale œdipienne. Certains membres du groupe se manifestent comme s'ils n'étaient pas intéressés à garder le contact avec les autres – en fait, une angoisse de l'exclusion du groupe préfigurée par les absences de la dernière séance.

Mon activité clinique avec les adolescents permet la réinstauration d'un espace de jeu, qui rend possible l'accès, grâce aux médiations artistiques, à certaines aptitudes des pubères, par exemple, chanter, confectionner des bijoux, créer de petites anecdotes ou histoires. Certains adolescents arrivent à convertir le but pulsionnel sexuel dans un but non-sexuel, par sublimation, suite à un véritable processus d'alchimisation pulsionnelle, comme le constate Assoun<sup>519</sup>. C'est le motif pour lequel la sublimation, une sorte de preuve d'une élévation accessible à l'homme, joue un rôle majeur dans le destin culturel de la pulsion. Freud décrit la sublimation surtout par la référence à sa fonction.

Agée de 13 ans, Dorina est mince, élancée et a les cheveux longs et châtain. Elle est la meilleure de la classe, ce pourquoi elle est appréciée par les adultes. Elle s'entend bien avec les parents, qui l'aident aux devoirs. Elle a une sœur plus petite d'un an et huit mois. Après la naissance de sa sœur, elle a été ramenée chez les grands-parents de la part de sa mère. Avant le début des séances, Dorina écrivait sur soi : « la famille unie », « je me dispute parfois avec ma sœur », « je m'entends très bien avec les parents », « taille : 1,58 », « poids : 40 kilos ». Son attitude est constante au fil des trois ans de séances du groupe. Très bonne amie de Rodica et de Grațîela, Dorina se distance de la dernière dans la troisième année de travail de groupe, suite à un conflit qui s'avère irréconciliable entre leurs priorités. Dorina sanctionne le manque

---

<sup>519</sup> Assoun, Paul Laurent (1997), *Psychanalyse*. Paris : PUF, 2007, p. 397

d'intérêt de Grațîela pour l'étude et la préoccupation toujours plus grande pour « les drames amoureux ».

Lors de la première séance de groupe, elle propose d'esquisser la première le dessin en l'air, comme pour sauver le groupe, mais, arrivée au centre, elle attend que je lui demande de dessiner.

Dans le cas de Dorina on peut observer le mieux la manière dont l'aliment-nourriture finit par devenir part d'une négociation qui a pour but la faim d'affection. Elle est la meilleure élève de la classe et est considérée leader formel par les autres. Je l'ai remarqué dès la première rencontre, lorsque les adolescents attendaient, comme ils l'ont avoué, à ce que je me comporte comme un professeur, c'est-à-dire demander/imposer/limiter leur liberté d'expression. Le professeur serait une sorte de censeur de leurs manifestations naturelles. Dès le dessin dans l'air, pour se présenter lors de la première séance, où elle a esquissé un livre, à la suggestion des collègues, jusqu'aux autres séances, on peut constater que, pour Dorina, le sens personnel semble intimement lié à la réalisation professionnelle. Son cas est le plus parlant pour comprendre comment le *faux-self* apparaît et comment toute la communauté parentale et professorale y contribue et maintient l'identification de la valeur personnelle avec les résultats à l'école. Mais à la différence d'autres collègues, Dorina semble en harmonie et contente de subordonner presque tous ses désirs à la reconnaissance par les résultats exceptionnels à l'école.

La troisième année de travail avec le groupe d'adolescents apporte quelques déceptions pour Dorina, qui met brusquement fin à l'amitié avec Grațîela ; celle-ci serait devenue trop préoccupée par les garçons. La décision de l'éviter apparaît néanmoins après un moment où Grațîela, mécontente avec les suggestions comportementales de la part de Dorina, cherche et trouve dans Melania une meilleure confidente. La fierté de Dorina est lésée par l'éloignement de Grațîela et la fille se venge en ne l'encourageant à se rapprocher.

La sublimation par l'étude assure à Dorina la valorisation nécessaire non seulement de la part de la famille, mais aussi institutionnelle. Beaucoup plus spontanée dans la troisième année de démarche de groupe, elle refuse d'accorder attention aux obstacles sur la voie du succès scolaire. Parmi ces obstacles se trouvent aussi les préoccupations de certaines filles pour les garçons et l'exploration de la relation avec ceux-ci.

## **II. Deuxième partie**

## **De la psychanalyse « exportée ou hors les murs<sup>520</sup> ». Le portrait d'un instituteur et écrivain roumain classique : Ion Creangă et la fascination édénique de l'enfance**

Ce chapitre prend pour objet le portrait d'un instituteur et écrivain roumain classique, Ion Creangă, et sur la fascination édénique de l'enfance ou la fuite salvatrice dans l'espace de l'enfance. Avant de m'arrêter sur l'œuvre de Creangă, je souhaite d'abord préciser la structuration de ce chapitre, en commençant par les « Essais de psychanalyse appliquée<sup>521</sup> » de Freud. Ce chapitre est essentiellement de psychanalyse « exportée ou hors les murs », expression que Laplanche préfère à celle de Freud, de « psychanalyse appliquée<sup>522</sup> ». La notion freudienne de psychanalyse appliquée comporte le risque de chercher dans une œuvre d'art des éléments qui confirment les concepts psychanalytiques fondamentaux.

Les périples que je décris, à travers le labyrinthe d'analyse de textes, supposent de s'arrêter sur la vision du critique littéraire, car ne peut être exclue du panorama de l'interprétation ma propre formation littéraire — que j'espère enrichissante et qui se trouve en dialogue et en complémentarité avec le regard psychanalytique. La critique littéraire comporte elle-même une grille d'interprétation psychanalytique, à savoir une manière, empruntée à Freud, de regarder un texte littéraire et ses contingences en se rapportant à la vie de l'auteur qui l'a créée. L'œuvre littéraire est une forme de médiation entre l'écrivain et celui à qui s'adresse à le texte, le lecteur ou l'auditoire fantasmé.

Les premières remarques de ce chapitre concernent les notes de Freud sur la question de l'auteur et de son activité fantasmatique. Je fais ensuite une courte présentation du contexte dans lequel l'auteur, Ion Creangă, s'est laissé porter par le désir d'écrire ; je voyagerai ensuite à travers l'espace magique de son œuvre — tout en présentant la série des noyaux épiques aussi bien que la manière dont je me suis permis d'établir certains ponts entre ces derniers et la vie même de l'auteur. J'assume les correspondances ainsi établies comme un possible fruit de mes phantasmes et associations personnelles, parce que moi-même, personne qui interprète, je crée parfois plus de significations que je n'en découvre. À la fin de ce chapitre, je reviens sur Freud et ses notes sur la création.

---

<sup>520</sup> Laplanche Jean, *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, Paris, Puf, 1987

<sup>521</sup> Freud S., *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris: Gallimard, 1952

<sup>522</sup> Laplanche Jean, *Op.cit.*

Dans l'ouvrage *L'écrivain et son activité fantasmatique*<sup>523</sup>, le père fondateur de la psychanalyse remarque qu'il existe une certaine ressemblance entre le rêve et la création littéraire. L'écrivain est essentiellement celui qui s'autorise « à rêver les yeux ouverts », parce qu'aussi bien le rêve que l'œuvre littéraire visent l'accomplissement d'un désir sur le plan imaginaire. Je considère que *Les souvenirs d'enfance*<sup>524</sup> de Ion Creangă illustrent de manière simple et éloquente cette observation freudienne.

Pourquoi en est-il ainsi ? Le narrateur, en tant qu'instance créée par l'auteur, revient d'une manière presque obsessionnelle à la comparaison entre l'âge de la maturité et celui de l'enfance, comme dans une tentative de retourner dans le domaine fantasmatique, dans un espace du bonheur, du jeu et de l'insouciance. Le contenu originel latent est pourtant déformé dans l'œuvre littéraire, les procédés de création cachant pour la plupart des processus primaires inconscients, par la voie du déplacement, de la condensation et du renversement dans le contraire. Si le sens d'une œuvre ne correspond pas à l'intention consciente de l'auteur de l'investir d'un certain sens, cela implique que l'interprétation d'une œuvre d'art peut dévoiler des aspects sur celui qui l'a réalisée<sup>525</sup>.

L'exercice d'interprétation d'un texte littéraire a néanmoins suscité et suscite toujours des réactions par rapport à la pertinence d'une démarche qui cherche à saisir la figure de l'auteur dans l'œuvre d'art. Certains estiment qu'il faudrait ignorer ou ne pas toucher aux aspects liés à la vie de l'auteur et, en particulier, à son enfance. Les critiques principales concernant les tentatives psychanalytiques de s'approcher d'un texte portent sur le caractère réducteur d'une telle démarche, qui pourrait diminuer la valeur du génie et réduire la créativité à la perspective d'un mode psychique de fonctionner. En passant en revue les objections à l'encontre des tentatives de psychanalyse « exportée », Marie Thérèse Sutterman se demande : « convient-il d'analyser un créateur et de toucher ainsi trop profondément aux forces vives et inconscientes de sa créativité, question postulant que la créativité prend ses sources dans la totalité du psychisme tel que la psychanalyse en a proposé la constitution<sup>526</sup> ».

En plus, « une autre objection vient des modalités mêmes de la pratique analytique, dont le “travail” repose sur le processus couplé du transfert et du contre-transfert, fondamental envers la dynamisation recherchée, et absent par définition de l'étude analytique d'une œuvre, littéraire

---

<sup>523</sup> Freud S., *Le créateur littéraire et la fantaisie* in Freud, *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (trad. fr. Bertrand Féron), Paris: Gallimard, 1985, p. 33-46

<sup>524</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie* in: Povești. Amintiri. Povestiri, București: Ed. 100+1 Gramar, 2006

<sup>525</sup> Freud S., Op. cit., p. 33-46

<sup>526</sup> Sutterman Marie Thérèse, Dostoïevski et Flaubert. Écritures de l'épilepsie, Paris : Puf, coll. « Le fil rouge », 1993, p. 7

en particulier, d'un qui n'est pas sur le divan<sup>527</sup> ». L'auteure reprend ici les observations de J. L. Baudry, qui remarque que, selon les observations de Freud, les mêmes mécanismes psychiques sont impliqués dans le traitement d'un patient et dans la création d'un personnage littéraire (voir l'article de Freud « Dostoïevski et le parricide<sup>528</sup> ». Ferenczi remarquait aussi, dès 1927, que l'écrivain ne peut pas confirmer le portrait qu'on dresse de lui en son absence et dont on ne sait pas s'il s'y reconnaîtrait ou pas<sup>529</sup>.

En se penchant sur les textes de Dostoïevski et de Flaubert, M. T. Sutterman affirme que : « Je postule qu'il y a à étudier un "texte total", manifeste, ayant valeur de discours d'une cure analytique, pour en dégager un texte latent, ce qui suppose alors de se reporter tout autant aux interprétations que sont partiellement les biographies et tout autant aux projections autobiographiques que sont partiellement les œuvres elles-mêmes<sup>530</sup> ». Mais son texte regarde presque exclusivement les textes des deux écrivains depuis la perspective des symptômes épileptiques, en subordonnant la valeur esthétique des œuvres à la pathologie. Pourtant, les aspects esthétiques ne peuvent pas être ignorés. Freud lui-même y prêtait attention. Je reviens plus loin dans ce chapitre sur son texte « Le mot d'esprit<sup>531</sup> », d'où résulte son intérêt pour les aspects formels d'un texte.

*Souvenirs d'enfance*, œuvre écrite à un âge mûr par Ion Creangă, l'un des écrivains classiques roumains les plus importants, voit le jour après *Les Contes*. Né à Humulești, en 1837, Ion Creangă n'a pas beaucoup écrit, mais a réussi à rendre dans son œuvre la manière dont est perçu l'âge de l'enfance par l'adulte, avec un naturel qui suscite encore aujourd'hui la sympathie des lecteurs. La manière dont cet auteur a surpris l'enfance au sein du village, avec ses joies et son ingénuité, a fait dire à un critique littéraire que « Creangă raconte l'enfance de l'enfant universel », c'est-à-dire, l'essence de l'état d'être enfant<sup>532</sup>.

*Souvenirs d'enfance* est structurée en quatre parties et suit dans une certaine mesure un ordre chronologique. Les souvenirs sont ordonnés suivant la logique de la mémoire affective, la manière dont elle colore la nostalgie de l'adulte. L'adulte attribue à l'enfance les qualités d'un idéal qui se refuse et qui est d'autant plus envié que la vie présente est source d'insatisfaction. L'œuvre est dédiée à la fille (Livia Maiorescu) de Titu Maiorescu, le premier

---

<sup>527</sup> Sutterman Marie Thérèse, Dostoïevski et Flaubert. Écritures de l'épilepsie, Paris : Puf, coll. « Le fil rouge », 1993, p. 8

<sup>528</sup> Freud S., *Dostoïevski et le parricide*, préface à la traduction française du *Journal d'Anna Grigorievna Dostoïevski*, Paris : Gallimard, 1930

<sup>529</sup> Ferenczi, *Psychanalyse III*, Paris : Payot, 1974

<sup>530</sup> Sutterman Marie Thérèse, Op.cit., p. 9

<sup>531</sup> Freud S., *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (trad. fr. Denis Messier), Paris : Gallimard, 1991

<sup>532</sup> Călinescu G. (1938), *Ion Creangă*, București: Minerva, 1978, p. 123

grand critique littéraire roumain, contemporain de Creangă. Ceci est surprenant, étant donné que l'écrivain a aussi un fils. Ce fils semble ne pas s'élever à la hauteur des attentes du père. Cette dédicace place le texte dans un contexte œdipien. Par ailleurs, l'illustre critique est celui qui a encouragé à la fois l'activité d'instituteur de Creangă, et son activité de mémorialiste. Creangă devient membre de la Société littéraire-culturelle *Junimea*, fondée par Titu Maiorescu avec quatre autres jeunes ayant des visions novatrices pour leur époque : Iacob Negruzzi, Petre P. Carp, Theodor Rosetti, Vasile Pogor.

Les deux premières parties de l'œuvre biographique de Creangă, tout comme ses autres écrits, sont publiées en 1881, dans la revue *Conversations littéraires*, de la *Société Junimea*, dans les numéros de janvier et avril. Ils sont ensuite repris par le journal *Le temps*, dont le rédacteur en chef est l'ami de Ion Creangă, Mihai Eminescu, celui qui sera considéré comme le plus grand poète roumain. La troisième partie des *Souvenirs* paraît dans les *Conversations littéraires* du mois de mars de l'année suivante, en 1882. La quatrième partie de l'œuvre est lue dans le cadre du cénacle littéraire dirigé par Nicolae Beldiceanu en 1888 et sera publiée post mortem à Iasi, en 1892, dans le volume de la deuxième édition dédiée à l'ensemble de l'œuvre de Creangă. Les membres de la *Société Junimea* constituent le groupe des premiers auditeurs et spectateurs des lectures des *Souvenirs* par Creangă, avant la publication du texte. Dans ce même groupe, Creangă répond aux demandes fréquentes des membres, qui demandent à être distraits et émerveillés par ses histoires drôles et ses anecdotes, en assumant ainsi un véritable rôle de bouffon.

Malgré une forte préoccupation des écrivains quarante-huitards (il s'agit de la génération de 1848, avant celle de Creangă, nommée ainsi également à cause du mouvement révolutionnaire de la même année) pour la littérature mémorialiste, il existe une différence notable entre l'œuvre de Creangă et celle de ses contemporains. Des œuvres comme celles de Constantin Negruzzi — *Comment a-t-on appris le roumain*<sup>533</sup>, Alecu Russo — *Souvenirs*<sup>534</sup>, Vasile Alecsandri — *Vasile Porojan*<sup>535</sup>, Ion Ghica — *Lettres à V. Alecsandri*<sup>536</sup> ont un caractère plutôt fragmentaire et une valeur documentaire, étant une véritable radiographie des mœurs de l'époque. Cet aspect pourrait être développé en se référant aux différences entre *Vasile Porojan* et les *Souvenirs*. Le personnage de *Vasile Porojan* est aussi un enfant, mais un enfant qu'Alecsandri avait rencontré. Le courant quarante-huitard mériterait également une analyse,

---

<sup>533</sup> Negruzzi Constantin, *Cum am învățat românește* in : *Alexandru Lăpușeanu și alte texte*, București: Dacia, 2001

<sup>534</sup> Russo Alecu, *Amintiri* in : *Scrieri alese*, București: Albatros, 1970

<sup>535</sup> Alecsandri Vasile, *Vasile Porojan*, București: Aramis, 2011

<sup>536</sup> Ghica Ion, *Scrisori către Vasile Alecsandri*, București: Humanitas, 2004

surtout en tant que résultat de l'influence française. Les écrits de l'époque correspondent à une démarche de recherche de l'identité culturelle et de retour à la latinité, après une étape d'alphabétisation en slavon. Dans ce contexte, les significations du texte d'Alecsandri ciblent essentiellement le social et le politique, mettant en exergue l'idée de libération des Tsiganes et le libéralisme, alors que le texte de Creangă se situe plutôt dans l'espace de la régression et de la dynamique œdipienne.

À la différence des écrits mentionnés plus haut, dans les *Souvenirs* dominant l'imaginaire et la fiction, sous la forme d'une reconstitution partant de l'affect, de l'espace d'un âge idéalisé, à savoir l'enfance. Il est notable que cette perspective n'ait rien en commun avec la vision biologiste sur cet âge. Cet ouvrage présente l'enfance comme un ensemble de sensations et de vécus. Même l'enfance tardive, que certains appelleraient l'adolescence, est caractérisée par le vécu inaccessible à l'adulte. La représentation de l'enfance se dévoile comme une nouvelle présentation, comme modalité de ramener au présent des anciens contenus revêtus d'une forme nouvelle. Pour rendre ces souvenirs, ces séquences de l'enfance sous la forme des « vignettes cliniques », l'auteur ne recourt pas aux séquences historiques ou à la reconstitution d'un scénario, mais bel et bien à des séquences affectives. Plus précisément, la dynamique archaïque pénètre l'espace psychique de l'adulte, dans un essai de récupération et de transformation d'expériences anciennes.

De ce fait, l'œuvre de Creangă ressemble à une tentative de *Regressus ad Uterum*, c'est-à-dire, à une régression imaginaire dans l'utérus protecteur de l'enfance. Nică n'est pas l'ex-enfant Creangă, comme le suggère la théorie littéraire, en différenciant l'auteur du narrateur et du personnage (dans ce cas précis, il s'agit d'un écrit homodiégétique, où le narrateur est lui-même aussi homodiégétique, c'est-à-dire que les événements sont présentés à la première personne et que le narrateur présente des événements de la vie du personnage-enfant qu'il était). Nică est avant tout un personnage, de même que les autres héros des *Souvenirs*. Il n'a de vie et de sens que dans le cadre de l'œuvre littéraire. Ni le personnage ni l'œuvre ne peuvent être compris sans prendre en compte leur temps, celui des mémoires — c'est-à-dire un temps épique. C'est pourquoi il est naturel de s'interroger : en quoi l'auteur se réfère-t-il à sa propre vie en créant Nică ? Comment se recrée-t-il lui-même à partir de l'intention de créer un personnage par lequel l'auteur se raconte lui-même ou l'enfant qu'il était ? Ou, plutôt, comment l'auteur a-t-il réussi à créer un personnage qui donne la possibilité de se sentir encore un enfant ? Vasile Alecsandri, lorsqu'il esquisse son personnage Vasile Porojan, dans l'œuvre homonyme, offre des informations complètes, ou qui se veulent ainsi, sur ce que sont devenus ses personnages, tandis que Ion Creangă se limite à surprendre juste des croquis et des portraits des gens qui vivent

dans les *Souvenirs*. On ne sait pas du tout ce que ces gens sont ou sont devenus en dehors de l'œuvre littéraire, l'auteur n'a aucune intention de nous le dévoiler.

On peut juste faire des suppositions, présumer l'existence de certains liens entre ces personnages et l'auteur à partir des documents biographiques sur Creangă et c'est d'ailleurs ce que je vais tenter de faire, en pleine conscience des limites d'une telle démarche. La prose des mémoires se situe au croisement de la fantaisie, de l'imaginaire, de la fiction et de la réalité. Le fait que Ion Creangă a aussi laissé un fragment de son *Autobiographie*<sup>537</sup>, en sus de ses *Souvenirs*, n'est pas le fruit du hasard. Cela attire l'attention, dès le début, sur l'interférence avec le fictionnel. Pour cette raison, certains critiques roumains ont proposé la lecture des *Souvenirs* comme s'il s'agissait d'un roman. Par ailleurs, Titu Maiorescu (lui-même auteur d'un ample journal), a hésité également à classer l'œuvre de Creangă dans la catégorie de la prose autobiographique. Et ce, parce que, dans l'œuvre de Creangă, il n'est pas question de surprendre et de rendre une réalité objective, il n'y a même pas intention de le faire (de toute manière, cela n'est pas possible dès lors que tout acte qui surprend des tranches de vie implique la subjectivité). En outre, Nică est aussi, dans une certaine mesure, l'enfant de la fiction adulte : il est plutôt l'enfant créé que l'enfant retrouvé.

Creangă ne dépeint pas dans les *Souvenirs* une enfance qui se veut une description proche de la réalité, dans le sens biographique, celui des expériences vécues, mais une enfance idéale, qu'il aurait souhaité vivre s'il avait eu encore la chance d'être enfant. L'enfance décrite par l'auteur est une création, parce qu'elle ne suit pas les traces de l'enfant réel, qui n'a pas tout à fait vécu les expériences racontées dans les *Souvenirs*. Qu'il s'agisse de l'enfance-même, comme représentation idéale ou métaphore, ou bien de l'enfance dans le sens paradigmatique, Creangă le reconnaît lui-même lorsqu'il avoue que : « Voilà comment j'étais à cet heureux âge, comme tous les enfants, je pense, depuis que le monde est monde, quoi qu'on en dise<sup>538</sup> ».

Le jeu, le ludique définissent ce monde simple, rudimentaire. Par ailleurs, un autre auteur roumain, Lucian Blaga, affirme, quelques décennies plus tard : « Je crois que l'éternité est née au village<sup>539</sup> ». On peut dire en paraphrasant cet écrivain que l'éternité de l'enfance est née au village. Ion Creangă a la nostalgie du jeu, parce qu'à cet âge-là le seul souci de l'enfant est de pouvoir jouer librement, sans contrainte aucune — rien d'anormal dans tout cela. À l'âge adulte, le vécu n'est plus absolu, comme dans le cas de l'enfant, même si la possibilité du jeu n'est pas

---

<sup>537</sup> Creangă Ion, *Fragment de biografie* in: *Povești.Povestiri. Amintiri* de Ion Creangă, București: Ed. 100+1Gramar, 2006

<sup>538</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie* in: *Povești.Povestiri. Amintiri* de Ion Creangă, București: Ed. 100+1Gramar, 2006, 158

<sup>539</sup> Blaga Lucian, *Sufletul satului*, in: *Poezii*, București: Albatros, 1983, p. 99

exclue. Cette joie est vécue parfois par l'instituteur Creangă en présence de ses élèves, auprès desquels il peut se sentir de nouveau enfant. Le jeu des adultes, même lorsqu'il rappelle celui de l'enfant, ne peut être ou raviver le plaisir de s'abandonner de l'enfant. Je reviendrai ultérieurement sur la tentation de Creangă, devenu instituteur, de transformer l'expérience d'apprentissage en jeu.

Du point de vue épique, le texte de Creangă est très dense, chacune des parties débutant dans un registre mélancolique et se terminant dans une ironie. La contingence entre mélancolie et ironie — qui fait partie du registre de l'humour — n'est pas un hasard. Dans *Deuil et mélancolie*<sup>540</sup>, Freud décrit la mélancolie depuis la perspective de la disposition douloureuse qu'elle implique et de la disparition de l'intérêt pour le monde. La mélancolie trouve son origine dans un manque de confiance en soi et a pour effet l'inhibition de la performance. Dans le tableau clinique, la dépréciation de soi-même s'associe à l'agressivité retournée contre soi-même et avec l'attente implicite d'être puni. Tous ces éléments décrivent le paysage de la mélancolie et peuvent être lus entre les lignes des *Souvenirs de l'enfance*. L'amitié de Creangă avec le poète mélancolique Mihai Eminescu en est une confirmation. Pourtant, Creangă ne se laisse pas complètement à la merci de l'inhibition, qui justifierait, selon Freud, le choix d'un Da Vinci<sup>541</sup> pour l'activité scientifique, au détriment de la peinture. Le texte de l'écrivain de Humulești abonde en jeux de mots et chaque paragraphe réveille le rire, devenant ainsi une invitation à un jeu transgressif en rapport avec la répression imposée par la société du XIXe siècle, contemporaine de Creangă.

Le lecteur fait connaissance avec un narrateur jovial, avec une joie de vivre enjouée. Lorsqu'il commente le texte freudien, *Le Mot d'esprit*, Paul-Laurent Assoun considère que le rapport entre humour et mort n'a pas été rendu explicite par Freud, mais celui-ci ne peut pas être ignoré : « l'humour pourrait être l'une des modalités sublimées. On sent de fait, dans les formes extrêmes de l'humour, cet affleurement d'une jouissance verbale qui sublime le manque<sup>542</sup> ». L'humour se dévoile ainsi comme une stratégie pour maintenir la mélancolie à distance. Le héros du début de chapitre est le narrateur, qui introduit progressivement Nică. La nostalgie, le regret sont des états vécus et assumés par l'adulte qui raconte, et non pas des états créés ou mimés/joués épiquement. Le conteur semble ensuite se retirer de l'univers de la fiction, laissant une place sur la scène de la création à Nică – l'enfant né à la rencontre de l'idéal et du

---

<sup>540</sup> Freud S. (1915), *Deuil et mélancolie* in : Œuvres complètes, tome XIII, Paris: PUF, 1994, p.264

<sup>541</sup> voir Freud S. (1910) – *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, in: *Œuvres complètes, tome X (1909-1910)*, Paris: PUF, 1993, p. 83 - 133

<sup>542</sup> Assoun Paul Laurent, *Psychanalyse*, Paris : PUF, 2007, p. 181

sentiment de désespoir et de non-adaptation de l'adulte (à la réalité quotidienne de la ville de Iași de la fin du XIXe siècle).

Mais à quel univers de l'enfance fait référence Creangă et comment peut-on interpréter ce penchant ? Une tentative de traduire le paysage intérieur de l'auteur et de reconstruire son univers expérientiel à partir de ses écrits semble un geste plutôt osé, compte tenu du fait que je ramène sur le divan psychanalytique plutôt les écrits de Creangă que Creangă lui-même. Écrire est un acte par lequel une personne dévoile des choses, se dévoile elle-même et se cache également, son visage étant plutôt entrevu à travers le regard de celui qui interprète, quand la panoplie des identifications et des projections personnelles rencontrent la moelle du créateur...

En fait, interpréter un texte écrit et construire le portrait de celui qui l'a écrit représente aussi un geste créatif, c'est-à-dire une forme de recréation de l'identité de quelqu'un au croisement du texte et de la perception du lecteur. J'assume cet exercice de recréation de portraits, plus ou moins réalistes, ayant comme point de départ l'œuvre de Ion Creangă, aussi bien que le volume dédié par George Călinescu<sup>543</sup> (un grand critique roumain) à la vie de cet écrivain classique. On a à faire à un véritable enchaînement de maillons faibles lorsqu'on essaye de découvrir la réalité intérieure de quelqu'un, sans avoir la chance de connaître directement cette personne, étant de ce fait obligé de prendre comme seul repère son univers fictionnel, des notes biographiques, les témoignages de ses contemporains ou autre sources documentaires importantes, par exemple, l'image de Creangă esquissée par George Călinescu.

Ce que je propose est moins qu'un exercice de psychanalyse exportée, parce que, tout comme dans le cas des poupées russes, la réalité intérieure de Creangă est encadrée dans un texte qui dévoile et cache à la fois l'inconscient, plus ou moins aperçu à travers les dires de l'auteur sur soi-même. En ce qui concerne la biographie réalisée par Călinescu, dans quelle mesure peut-on y rencontrer Creangă et dans quelle mesure retrouve-t-on la perception du critique sur ce qui a été dit ou écrit sur Creangă ? J'ai envie de dire que les pages suivantes sont un exercice de portrait presque cubiste, dans le sens de la construction et de la reconstruction de l'image de celui qui est considéré le plus grand conteur des Roumains.

Prenons la reproduction d'un portrait réalisé par le célèbre neveu de Freud, Lucian Freud. Parfois, devant une reproduction qui se veut la plus fidèle d'un portrait réaliste, nous pouvons imaginer y voir les traits de la personne réelle (par exemple, devant les reproductions des nus de ses propres filles, nous pouvons essayer de surprendre quelque chose de leur caractère). Mais ce serait une exagération que de décrire la personne sur la base du portrait qui a été d'abord

---

<sup>543</sup> Călinescu George (1938), *Ion Creangă (Viața și opera)*, București: Minerva, 1978

peint d'une manière réaliste par L. Freud et ensuite reproduit avec précision par un autre artiste. C'est la même chose dans le cas de Creangă. Même si je touche d'abord à une tentative d'autoportrait de l'écrivain-même, ensuite à la reproduction de ce portrait par George Călinescu, qui rajoute ses propres touches, je ne prétends pas réaliser un portrait psychanalytique de l'écrivain, mais plutôt une image de lui qui se crée dans ma conscience et qui se trouve au croisement des intentions conscientes et moins conscientes de l'écrivain et de ma propre histoire de vie.

La fin du chapitre met l'accent sur la sortie de l'espace fictionnel, comme dans une tentative, rencontrée souvent dans la littérature roumaine, de reprise du contact avec la réalité quotidienne. L'oralité du texte, la sensation que l'auteur se trouve en personne devant son récepteur et qu'il est en train d'évoquer des souvenirs, dans un déroulement plutôt affectif que chronologique, donne l'impression d'une mise en scène. La confession « un homme est fait de deux hommes » pourrait être perçue comme la marque d'un authentique style de l'auteur, mais également de la réflexivité et du dédoublement, du clivage entre Creangă le mélancolique et Creangă l'humoriste.

L'alternance et le passage aisé du monologue au dialogue a engendré l'observation suivante : « L'intégralité du texte des *Souvenirs* est répartie en monologue et dialogue, chez le conteur en tant que héros subjectif et chez les personnages en tant que héros objectifs, ces derniers joués par le conteur lui-même. Les parties dont l'humour est plus vif, plus enjoué, sont plus remarquables. Il n'y a pas de différence de structure<sup>544</sup> ».

*Souvenirs d'enfance* n'est pas un texte tout à fait documentaire, à partir duquel on peut reconstituer une époque, même si des interprétations plus récentes de ce texte remarquent la différence par rapport à l'enfant moderne, de plus en plus dépendant des technologies complètement absentes des jeux de Nică. Si le texte avait été un documentaire, on n'aurait pas pu affirmer que l'écrivain raconte l'enfance de l'enfant universel. La valeur documentaire du texte est relative. Néanmoins, la sensation que le texte est une source d'informations sur les coutumes, les institutions ou des lieux, est créée par le fait qu'il existe une narration-cadre, dans laquelle sont encadrées d'autres narrations, qui à leur tour pourraient être lues comme des textes indépendants (comme de véritables « vignettes cliniques » en psychanalyse), à savoir : *La baignade*, *Aux cerises*, *La huppe dans le tilleul*.

Évoquer le milieu de l'enfance constitue, en fait, une sorte de toile de fond qui permet de placer le fictionnel dans une sorte de palimpseste. À travers l'insouciance de l'enfant, l'auteur

---

<sup>544</sup> Călinescu George (1938), *Ion Creangă (Viața și opera)*, București: Minerva, 1978, p. 251

décrit un monde dur, mais ensorcelant. Capable à tout moment de dépasser les soucis grâce au jeu, cet enfant vit dans un temps de l'actualité, où le présent affectif est subordonné au ludique. Par sa manière humoristique de décrire l'enfance, le texte signifie aussi que l'écrivain dénie la menace d'un réel dur, en s'appropriant la liberté du jeu d'enfant par la libre association de mots. Tout devient prétexte de et pour le jeu, à l'encontre des adultes et le plus souvent sans eux, à une seule exception : le père de Nică. Creangă, le conteur, non seulement ne semble pas détaché de l'univers de l'enfance, mais bien au contraire, l'enfance devient un espace idéal, où l'adulte peut se retirer à chaque fois que la réalité devient trop difficile à vivre.

La première partie des *Souvenirs* débute avec une présentation nostalgique du village de naissance, que le conteur évoque avec le regret dû à la distance qui l'en sépare — au sens propre et au sens figuré — des terres bénies et de l'imperturbabilité propre à l'âge. « Il m'arrive parfois de penser au temps de jadis, aux gens de chez nous, quand j'ai commencé, petit Dieu chéri, à être garçonnet dans la maison de mes parents, dans le village de Humulești<sup>545</sup> ». « Les temps » et « les gens » sont décrits avec affection et admiration ; l'adjectif pronominal possessif stimule le rapprochement et l'identification du lecteur avec le vécu de l'auteur, mais il pourrait être aussi une marque du fusionnel, de la tentative d'annuler la distance, l'éloignement des terres natales.

Par ailleurs, la formule : « il m'arrive parfois de penser aux temps de jadis » représente un signe de contemplation, dans le sens où la rêverie et la contemplation-nostalgie ne sont possibles que dans le contexte de la passivité. Le mouvement intérieur vers un espace comme celui de Humulești, n'est réalisable que dans un contexte rituel de non-mouvement extérieur. Dans la deuxième phrase des *Souvenirs*, est identifié un des traits humains considérés par Creangă comme précieux, à savoir ne pas être quelqu'un sans fortune : « Humulesti n'était pas à cette époque-là un village de gens sans fortune, mais un vieux village de paysans libres, bien en place : des gens travailleurs, l'un plus que l'autre, des jeunes hommes forts et de fières jeunes filles, qui savaient danser, mais aussi travailler, avec une belle église, des prêtres et des enseignants et des gens du peuple, qui faisaient grand honneur à leur village<sup>546</sup> ». En d'autres mots, l'admiration du conteur semble se fonder sur la capacité des habitants de Humulești à équilibrer le principe du plaisir avec le principe de la réalité. Ils savent tantôt travailler, tantôt se divertir – une qualité appréciée par le conteur.

---

<sup>545</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie* in: *Povești.Povestiri. Amintiri* de Ion Creangă, București: Ed. 100+1Gramar, 2006, p. 142

<sup>546</sup> *Ibid.*, p. 142

Dans la partie *Des anciens, parents, frères et sœurs*, de la biographie dédiée à Creangă, George Calinescu fait référence à la Moldavie (la région de naissance de Creangă). Celle-ci lui semble divisée en deux parties bien distinctes et très différentes l'une de l'autre, marquées par la rivière de Siret, qui forme une sorte de frontière naturelle : « une partie plus pauvre, composée de collines arides, dont le paysage est d'une majesté barbare<sup>547</sup> », et où l'eau est salée, les bois manquent, les villages sont une vraie misère, et une deuxième partie, plus riche, où il y a des montagnes, « riches en forêts noires de sapins, de hêtres et parfois de chênes », si denses qu'elles rendent parfois les contrées entièrement inaccessibles<sup>548</sup>.

La vie est loin d'être facile dans cette partie de la Moldavie, où, même si les gens sont plus aisés, « la maison doit être légère et bien accrochée à la fois, pour qu'une grosse pierre, venant du haut, ne la fasse pas s'écrouler dans l'eau<sup>549</sup> ». La maison typique est composée d'une pièce, deux tout au plus. Elle est assez rudimentaire, possédant un toit de roseaux ou de tuiles. Le plafond est fait de poutres. Des objets sont suspendus au plafond ou sont déposés dans un cellier. Les gens dorment parfois derrière le four ou, en été, sur le seuil de la porte, à la belle étoile. Selon d'autres indices donnés par Creangă et la mention sur les habitants de son village natal, qui ne sont pas « des gens sans fortune », il semble être né dans la partie riche et montagneuse de la Moldavie. Selon les remarques du critique George Călinescu, dans cette partie de cette zone la vie était aussi plus rude (on peut le déduire aussi de la disposition des villages sur la montagne).

Les métiers des gens qui « faisaient grand honneur à leur village », étaient forestiers ou bergers qui menaient les moutons en transhumance en hiver, alors que les femmes filaient la laine. Toujours selon le critique littéraire, les paysans originaires des contrées d'origine de l'écrivain sont des gens taquins, qui parlent relativement peu, s'expriment allégoriquement, tout comme les personnages de Creangă.

L'église, en tant qu'institution, est mentionnée dès le début par l'écrivain, tout comme le prêtre et l'enseignant du village, dont dépend l'éducation des enfants. Le père Ioan est décrit dès le troisième paragraphe des *Souvenirs*, comme quelqu'un de « travailleur et plein de bonté », et ce malgré les méthodes éducatives utilisées, parmi lesquelles « le (fouet) Saint Nicolae » (*Sfantul Nicolai*) et « le cheval blanc<sup>550</sup> ». (*Calul Bălan* – une chaise pour la punition des enfants). Plus tard, l'instituteur Creangă s'appropriera ces méthodes éducatives – une preuve

---

<sup>547</sup> Călinescu George, Op.cit., p. 5

<sup>548</sup> *Ibid.*, p. 7

<sup>549</sup> *Idem*

<sup>550</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, 2006 p. 143

de plus d'une tendance à la répétition et surtout de la tentative de l'adulte d'inverser un rapport de domination vécu douloureusement par l'enfant (l'identification à l'agresseur, la transformation du passif en actif). Non seulement le prêtre a un rôle actif dans le village — fait grandement apprécié par l'auteur —, mais se voue aux problèmes de la communauté et fait du porte-à-porte dans le village (il est caractérisé comme un « infatigable prêtre »), accompagné par l'enseignant, Sieur Vasile, fils d'Ilioara, afin de convaincre les habitants de Humulești d'inscrire leurs enfants à l'école à peine aménagée dans la cour de l'église.

Si aux impressions nées de la lecture des premières lignes on ajoute les remarques de George Călinescu — après avoir collecté toutes les sources documentaires que j'ai pu trouver — il en résulte que si le prêtre avait réussi à rassembler autant d'écoliers c'était grâce à la bienveillance des villageois, à leur appréciation et à leur respect pour lui, plutôt que grâce à leur considération pour le savoir. « On payait à l'enseignant un “sorcovat” par tête d'enfant et il appliquait des méthodes pédagogiques très primitives » (le « sorcovat » est une ancienne monnaie en argent, dont la valeur a varié dans le temps<sup>551</sup>). On sent ici le jugement du critique, lui-même professeur des universités, concernant la dureté des méthodes éducatives utilisées par le père Ioan avec les 40 enfants (le nombre d'enfants a été découvert par le critique, alors que Creangă, se contente d'utiliser le syntagme « un tas de garçons et de filles<sup>552</sup> »).

Même de nos jours, dans la localité de campagne où j'ai déroulé mon activité clinique, le prêtre est regardé avec beaucoup d'estime. Cela est peut-être dû à un processus de revalorisation de l'institution de l'église, afin d'équilibrer ce que le communisme a déséquilibré, notamment l'interdiction de la liberté fondamentale de choisir sa croyance. Il y a néanmoins une différence considérable, voire un renversement des valeurs par rapport à l'éducation. Les parents des adolescents du groupe clinique se rapportent à l'éducation de manière très différente des paysans de l'époque de Creangă. Leur attitude ressemble plutôt à celle de la mère de Creangă, Smaranda, qui place l'étude dans la sphère d'un idéal capable d'assurer validation et sens, accomplissement de soi.

Néanmoins, celui qui semble tout particulièrement préoccupé par l'éducation des enfants n'est pas forcément aidé dans son activité d'éclairage des esprits des jeunes apprentis par les parents, et ce parce que les parents voient dans les enfants plutôt une force de travail qu'autre chose. C'est aussi l'attitude initiale du père de Nică. Nous verrons par ailleurs que le texte propose une charge ironique presque rabelaisienne et une forme de clivage entre la voix de la

---

<sup>551</sup> Călinescu George (1938), *Ion Creangă (Viața și opera)*, București: Minerva, 1978, p. 31

<sup>552</sup> Creangă Ion, Op. cit., p. 142

mère, croyante pratiquante, et la voix du père, qui rit de sa ferveur. Le prêtre réussit cependant à rassembler « un bon nombre de garçons et de filles à l'école, dont je faisais partie, un garçon maigrichon, timide et tout peureux<sup>553</sup> ». Leur âge approximatif, indiqué dans les premières pages des *Souvenirs*, est de 8-10 ans.

Les délimitations temporelles sont confuses à cause de l'absence de ressources documentaires fiables, y compris concernant l'année de naissance de l'écrivain. Selon son propre témoignage dans un petit fragment autobiographique, il est né le 1er mars 1837, alors que d'autres notes font état de 10 juin 1839. L'identification précise du déroulement des événements de la vie du conteur n'est pas cruciale, car, comme le remarque si bien George Calinescu : « La discussion sur les différentes dates se poursuit jusqu'à nos jours, le tout n'étant qu'une querelle de chiffres, sans intérêt pour l'essentiel des choses, sauf, peut-être par rapport à la manière de rédiger les documents d'état civil à l'époque<sup>554</sup> ». Entre temps, la « mitrica » de Ion Creangă a été retrouvée (c'est un acte de naissance ou un registre/cahier officiel qui consigne la naissance, selon G. Calinescu<sup>555</sup>) indiquant le 10 juin 1839. La date est considérée incontestable, malgré la relativité que comporte la rédaction de tels documents. L'incertitude autour de cette date de naissance est maintenue par les hésitations de Creangă lui-même, lorsqu'il s'agit de définir son âge. Le fait qu'au moment du mariage Creangă dit avoir 23 ans (il s'est marié en 1859), nous mène sur une autre piste quant à l'année réelle de sa naissance. Mais il est également possible que l'écrivain ait voulu nous convaincre qu'il était plus âgé qu'il ne l'était en réalité. Le critique interprète ce fait comme étant révélateur de l'intention de Creangă de se faire passer pour quelqu'un de plus âgé afin de pouvoir devenir un ecclésiastique (chez les chrétiens-orthodoxes on ne peut devenir prêtre qu'à la condition d'être marié).

Si la raison qui a déterminé Creangă à se faire passer pour une personne plus âgée est vraie, cela peut être un signe de pragmatisme ou bien une forme d'adaptation sociale. Ceci est d'autant plus intéressant que, plus tard, l'auteur fera de son mieux pour se faire révoquer du statut de religieux, par des attitudes qui ne sont pas de simples formes de révolte, mais de véritables modalités de mise en acte d'une forme de haine autodestructrice, peut-être même un essai tardif de séparation de l'objet maternel dominateur. Le conflit avec les figures religieuses et la renonciation au statut ecclésiastique sont une forme de refus de l'identification (une identification négative) comme défense par rapport à la formation réactionnelle que la religion suppose. L'église essaie d'imposer la renonciation au désir de sexualité et à la cruauté. Bref,

---

<sup>553</sup> Creangă Ion, Op. cit., p. 142

<sup>554</sup> Călinescu George (1938), *Ion Creangă (Viața și opera)*, București: Minerva, 1978, p. 29

<sup>555</sup> Idem

qu'il soit né en 1837, 1839 ou entre 1835 et 1836, compte tenu également de la note manuscrite du verso d'une photo de 1877, signalant « en âge de 42 ans<sup>556</sup> », ce qui attire l'attention c'est la propension de l'auteur à se présenter plus âgé qu'il ne l'était. Cette attitude semble être un appel à l'autorité, comme si c'était le nom du père, plutôt qu'une manière de reprendre la fonction paternelle. On retrouve cette attitude aussi dans d'autres choix de l'objet, par exemple dans la renonciation aux habits ecclésiastiques et l'option pour la profession d'enseignant. George Călinescu est d'avis que la raison pour laquelle Creangă se présente d'habitude plus âgé est que « les gens aiment en général se montrer plus âgés, pour avoir de l'autorité sur autrui<sup>557</sup> ». Le critique pense qu'il existe une forte probabilité que la date de naissance réelle soit le 1<sup>er</sup> mars 1837, celle-ci étant la date communiquée par Creangă au moment de la publication de ses écrits dans la revue *Junimea* (« Jeunesse ») de *Covorbiri literare* (« Conversations littéraires »).

Dès la première page des *Souvenirs* est décrite la méthode d'éducation pratiquée par le prêtre du village. Cette méthode influera (tel que remarqué précédemment) l'attitude de Creangă l'instituteur. Les premières lignes des *Souvenirs* ne sont pas liées par hasard à l'évocation de Saint-Nicolas par le prêtre Ioan, car, selon les découvertes du critique George Călinescu, l'écrivain de Humulești aurait été baptisé par ce prêtre. Ce qu'apprécie l'adulte qui raconte aux enfants, transparaît dans la description de Smărăndița, la fille du prêtre : « une fillette espiègle et agile, si appliquée, qu'elle s'imposait aux garçons aussi bien concernant l'apprentissage que les petites folies d'enfants<sup>558</sup> ». C'est justement cette folie spécifique à l'âge qui semble être très appréciée par l'auteur. Le nom de la fille du prêtre est un diminutif du nom de la mère de Creangă, Smaranda, ce qui fait penser que sa description englobe une forme d'idéalisation de la mère. On ajoute à ceci le fait que Smărăndița est encouragée par son père à étudier, à la différence de Smaranda, qui satisfait son désir d'étudier par l'intermédiaire de son fils.

L'échelonnement affectif des *Souvenirs* est aussi suggéré par la confusion concernant l'âge de début de la scolarité de Creangă. Selon les confessions de l'auteur dans sa courte *Autobiographie*, il aurait commencé l'école à l'âge de 11 ans. Selon les déductions du critique Călinescu, il s'agit plutôt de l'âge de 8-10 ans. Néanmoins, la précision chronologique ou l'identification de l'âge ne sont pas très importantes. Toutefois, la plus grande partie des *Souvenirs* porte sur la période des 15-17 ans, ce qui correspond plutôt à l'adolescence qu'à l'enfance. Les aspects les plus intéressants pour l'analyse portent sur la manière dont l'adulte

---

<sup>556</sup> Călinescu George (1938), *Ion Creangă (Viața și opera)*, București: Minerva, 1978, p. 29

<sup>557</sup> *Ibid.*, p. 30

<sup>558</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, 2006 p. 142

se rapporte à l'univers de cet âge, à ce qui le fait croire qu'il s'agit de l'enfance, ou aux attributs spécifiques à l'âge, ou bien à ce qui sépare l'enfance des autres âges.

Pour discipliner les élèves désobéissants, le prêtre apporte un jour « une longue et nouvelle chaise » qu'il nomme « le Cheval Blanc ». Il n'est pas fortuit que le conteur reproduise cette appellation en majuscules. Un autre jour, accompagné par le tanneur du village, Tonton Fotea (où père Fotea), il emmène « un tout gentil petit fouet joliment tressé de lanières<sup>559</sup> » qu'il appelle « le Saint-Nicolas ». Il est facile à comprendre que l'éducation des désobéissants se faisait par la punition physique ; l'encouragement se faisait aussi d'une manière tout aussi défectueuse, à savoir la récompense par les aliments. L'humour de Creangă se dévoile dans la description paradoxale de l'instrument de torture, par le diminutif « joli » (drăguț) et l'adjectif « gentil ». Une sorte de distance badine-enjouée et une liberté d'esprit sortent le texte du domaine de la gravité et déplacent l'attention vers le plaisir esthétique. Creangă mise sur l'effet obtenu par le contraste entre le signifiant – la beauté et l'apparente délicatesse du fouet – et le signifié – Saint-Nicolas rend possible la sanction physique des enfants qui ne se soumettent pas à l'autorité pédagogique. Le jeu de mots proposé peut être interprété comme une forme de sublimation du désir inconscient de cruauté.

Le prêtre assigne comme tâche au diacre de vérifier chaque samedi les jeunes apprentis, pour que leur travail hebdomadaire soit consigné (chaque erreur était marquée au charbon noir). Si besoin était, les nouvelles méthodes d'éducation devaient s'appliquer pour corriger ces erreurs. Pour chaque erreur consignée, l'écolier devait subir les effets du fouet nommé le Saint-Nicolas. À l'annonce de cette règle, Smărăndița, à la différence des autres enfants qui se montraient tout effrayés, éclate de rire. Elle donne ainsi l'occasion d'un premier exemple de punition, d'autant plus humiliante que la correction se fait dans le cadre social du regard de ses collègues. On peut remarquer, au-delà de la dureté des méthodes éducatives, que le prêtre ne faisait aucune différence entre sa propre fille et les autres enfants.

La première qui fait la connaissance du fouet Saint-Nicolas est sa fille, coupable d'un rire provocateur remettant en cause l'autorité. La liberté que prend cette jeune fille est rapidement sanctionnée. La sagesse, l'obéissance et la soumission sont des qualités valorisées à l'école, comme l'indique cette manière rudimentaire d'éduquer, et montrent la fragilité narcissique des maîtres. Le rire est perçu comme une forme d'agression sur l'autorité, et on y répond par la mise en place d'une limite violente, qui décourage l'expression spontanée des émotions. Dans la partie dédiée à la démarche clinique, j'ai déjà évoqué les influences nocives à long terme du

---

<sup>559</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, 2006 p. 142

principe d'autorité dans l'éducation des enfants, telles qu'elles ont été abordées par Freud, Mélanie Klein ou Marion Milner.

Creangă remarque néanmoins que le prêtre semble affligé lorsqu'il invite sa petite fille à s'asseoir sur le Cheval Blanc. Et même si le diacre et Tonton Fotea essaient tous deux de convaincre le prêtre d'y renoncer, il ne fléchit pas. Smărandița fait ainsi connaissance avec la force de conviction de Saint Nicolas pour y rester « par la suite, à recouvrir ses yeux avec ses paumes et en pleurant comme une Madeleine, jusqu'à faire danser sa chemise<sup>560</sup> ». Il n'est pas surprenant qu'au début, lorsqu'il parle de cette jeune fille, le narrateur semble s'identifier à la victime, car, comme on peut facilement le supposer, Nică ne pouvait pas non plus se soustraire à un tel traitement. Progressivement, cette forme d'abus fait place à d'autres formes d'abus, par exemple celle des enfants plus âgés sur des enfants plus jeunes. Plus loin dans le texte, on ressent un certain plaisir sadique dans la manière ironique de raconter les pleurs de Smărandița.

Il n'est pas étonnant que l'instituteur Creangă reproduise jusqu'à un certain point les méthodes d'éducation apprises par l'enfant qu'il fut et qui se retrouvent dans sa manière de construire Nică. On a l'intuition que, même si les choses ne se sont pas déroulées tout à fait ainsi, l'association de l'école à la punition physique ou à la récompense par la nourriture (on encourageait ceux qui emportaient des prix ou des résultats exceptionnels avec des croissants) n'est pas tout simplement le fantasme de l'adulte. Tel que le critique Călinescu le remarque, ces méthodes sont bel et bien spécifiques à l'époque. Par ailleurs, à cette époque l'enseignement laïque était à ses débuts, l'école n'était pas encore séparée de l'institution de l'église. D'autre part, pour ne pas faire fuir ses apprentis pour de bon, après avoir assisté à une telle démonstration sur les conséquences de la désobéissance, le prêtre leur apporte des croissants de l'église en « les partageant à chacun de nous pour nous amadouer<sup>561</sup> ». Malgré cela, plus tard, l'instituteur Creangă oscillera entre ce modèle éducatif et des moments de véritable inspiration pédagogique.

On peut déduire de manière approximative des pages de Creangă comment se déroulait l'apprentissage à l'époque. La lecture des lettres se faisait avec grande difficulté, puisqu'elles étaient écrites sur des feuilles épaisses de papier, en série et accrochées à un bâton. Mais le déchiffrement des lettres n'était réalisé qu'après le rituel de la « croix aidante ». Après l'apprentissage de la lecture, selon le même mécanisme, on passait à la lecture par syllabes (les syllabes étaient aussi écrites sur des feuilles épaisses, accrochées à des bâtons<sup>562</sup>). Comme à

---

<sup>560</sup> Creangă Ion, Op. cit, p. 143

<sup>561</sup> Idem

<sup>562</sup> Călinescu George, Op. Cit., p. 31

l'époque il n'y avait pas d'abécédaire, lorsque les habitudes de lecture des enfants devenaient plus solides, on pouvait passer à la lecture du « ceaslov » (une sorte de livre de culte, utilisé à l'église, avec des prières et des chants religieux). On observe que la lecture précédait l'écriture, c'est pourquoi de nombreuses personnes de l'époque — comme le grand-père maternel, David Creangă, ainsi que la mère de l'auteur, Smaranda — se trouvaient dans la situation de savoir lire, mais pas d'écrire. La difficulté du processus d'apprentissage de la lecture, les méthodes dures transforment l'école en un devoir ou une corvée.

Mais le désir de jeu de l'enfant, ainsi que de celui de tester les limites, ne se laisse pas dissuader par ce premier exemple de discipline, ou par la menace de la sanction avec le Cheval Blanc ou avec le fouet Saint-Nicolas. Nică et ses camarades prennent progressivement l'habitude de déployer une activité qui semble annihiler la valeur des enseignements, au fur et à mesure que leur complexité augmente et qu'ils arrivent à lire selon le *ceaslov*. Pour reproduire en termes métaphoriques la manière dont il vit l'acte d'imposition de l'apprentissage, propre à son âge, l'enfant découvre de manière intuitive et symbolique les instruments porteurs d'équilibre dans un rapport de forces inégal à l'adulte : les garçons apprennent à punir les faux-bourdon en les tuant entre les pages du *ceaslov* ; le livre deviendra ainsi non seulement sale, mais aussi huileux. L'activité rituelle des enfants, y compris de Nică, se déroule au sein du cimetière du village : « En l'absence du prêtre et du diacre, nous entrions dans le cimetière, nous gardions le ceaslov ouvert », et comme les feuilles étaient un peu huileuses, les mouches et les faux-bourdon en étaient attirés et lorsque plusieurs de ces insectes semblaient se reposer sur les feuilles, ils refermaient le livre et « ça y est, une dizaine ou une vingtaine de ces êtres rendaient l'âme par nos soins, c'était la catastrophe pour ces pauvres mouches !<sup>563</sup> ».

La tentative d'inverser le rapport dominant-dominé est cependant faite dans un contexte spécifique, soustrait à tout contrôle, c'est-à-dire en cachette. Il n'est donc pas étonnant que l'adulte de plus tard ait des soucis par rapport à l'autorité ecclésiastique, vue comme la source d'imposition d'une certaine conduite non-naturelle. À un certain moment, dans les *Souvenirs*, le prêtre demande à ses apprentis de lui montrer les *ceasloave* et « il commença à nous inviter chacun de nous sur le “blanc” pour nous caresser avec le Saint-Nicolas et ce au nom des douleurs subies par toutes les sacrées mouches et les sacrés faux-bourdon qui avaient pâti à cause de nous<sup>564</sup> ».

---

<sup>563</sup> Creangă Ion, Op. cit., p. 143

<sup>564</sup> Idem

Ce qui capte l'attention est non seulement la distanciation ironique, mais aussi l'humour de celui qui, identifié à l'auteur, se moque de la naïveté exploratrice de l'enfant. De son côté, avant de pouvoir éviter les conséquences de la stimulation du côté coercitif de l'adulte, l'enfant espère encore pouvoir se réjouir de faire en cachette tout ce qui lui est interdit par ailleurs. Le passage avec la punition des faux-bourdon et des mouches est l'expression de la manière dont l'humoriste Creangă transgresse et, surtout, minimalise l'humiliation infligée par les méthodes coercitives. La lecture du passage donne l'impression de minimalisation de la souffrance et confirme les mots de Paul-Laurent Assoun : « L'humour est en effet tendu entre narcissisme — défense auto-érotique au service de la vie — et mort — à la fois “symbolisée” et déniée<sup>565</sup> ».

De toute manière, la tentation d'enfreindre les règles apparaît sur un fond de manque de contenu de la part des enseignants. Alors qu'ils demandaient la soumission de la part des apprentis, eux offraient un exemple de laxisme, en s'absentant souvent des classes. Les disciplines apprises par les enfants incluaient la lecture sur les pancartes avec la croix (les feuilles épaisses déjà mentionnées), le livre d'heures, le chant dans le grand lutrin, le porte-à-porte de la veille de Noël et L'Épiphanie. L'absence du prêtre ou du diacre (*dascăl*, en roumain, est une sorte d'aide du prêtre, mais qui ne doit pas être célibataire, comme dans le culte catholique) engendrait ainsi une forme de révolte contre les limites et les normes imposées. Ces dernières n'étaient ni débattues ni expliquées et ne devaient surtout pas être remises en cause par les écoliers.

À partir du moment où l'on assigne à un écolier plus âgé la tâche de surveiller le travail d'un autre, plus jeune que lui, on fait place aux abus, aux vengeances et aux répétitions en chaîne (celui auquel on obéissait était nommé « moniteur » et l'utilisation fréquente de cette méthode est attestée par d'autres écrivains de l'époque ; Delavrancea, notamment, se souvient aussi d'un tel instrument pédagogique, selon G. Călinescu<sup>566</sup>). Lorsque le moniteur nommé par *bădița* Vasile pour vérifier Nică, le fils de Stefan a Petrei (c'est ainsi qu'on nommait à l'école le conteur, selon le nom de son père) est Nică, fils de Costache. Désireux d'obtenir l'attention de Smărăndița, la fille du prêtre, ce dernier ne faisait que de voir dans la tâche qui lui était assignée une occasion pour venger la jeune fille (qui précédemment avait été victime d'une « bleande », c'est-à-dire d'une tape donnée par Nică, parce qu'elle ne lui avait pas permis d'attraper des mouches).

Il est intéressant de voir la manière dont les jeunes garçons s'approprient les opinions de leurs parents concernant le fait que la fille du prêtre représente un bon parti, bénéficiant de dote.

---

<sup>565</sup> Assoun Paul Laurent, *Psychanalyse*. Paris: PUF, 2007, p. 178

<sup>566</sup> Călinescu George, *Op. Cit.*, p. 32

En cas de poursuite des études, le jeune prétendant peut aussi reprendre, la place de prêtre, dans le même village. Ceci représente un prétexte de rivalités ou de protection de la jeune fille contre quiconque la fâcherait, afin d'obtenir sa sympathie. L'ironie et l'injustice ressenties par Nică, sont encadrées de manière suggestive dans la formule utilisée plus tard par le narrateur pour caractériser le jeune homme plus âgé, chargé de le surveiller, à savoir : « un grand garçon, avancé dans l'apprentissage jusqu'au genou de la grenouille<sup>567</sup> ». La peur d'une sanction imméritée et la sensibilité de l'enfant face à l'injustice génèrent la décision de ne plus aller à l'école. Cette décision est communiquée par Nică à ses parents après une fuite de l'école, afin de se soustraire au Cheval Blanc et au Saint-Nicolas<sup>568</sup>.

Même s'il est décrit par le narrateur comme un jeune timide, Nică montre une faible capacité à contenir son impulsivité : « je commençais à voir du noir devant les yeux et à trembler de rage<sup>569</sup> ». (Prédisposition native hystérique, qui semble se retrouver chez sa mère, ainsi que chez sa grand-mère maternelle ; le penché vers la rage, l'obstination et la révolte sont toutes des formes de manifestation du traumatique). George Călinescu remarque d'ailleurs la nature pleine de contradictions de l'écrivain : « Il sera à la fois timide et violent, sensible et insouciant, obstiné dans la poursuite de ses buts, mais voulant faire plusieurs choses à la fois, coureur de jupons dès sa plus tendre enfance, entreprenant, agressif<sup>570</sup> ». La clé de l'intolérance de l'adulte de plus tard, face à la moindre observation faite par les supérieurs de l'église — par ailleurs une opportunité pour se défaire de la profession pour laquelle il s'était préparé — ne prend-elle pas son origine dans l'intolérance du système d'enseignement roumain ?

L'existence de méthodes pédagogiques permettant à un écolier plus âgé de décider de la punition corporelle d'un autre plus jeune montre bien que le prêtre ou le diacre ignoraient le fait que l'écolier le plus âgé pouvait ne pas agréer le plus jeune, ou bien qu'il essayait de reproduire un rapport de forces familial, en humiliant à son tour un autre. Comme Nică semble résolu dans sa décision de renoncer d'aller à l'école — une preuve, en ce qui nous concerne, d'une manière saine d'éviter l'abus et de prendre soin de lui — le prêtre lui rend visite, ainsi qu'à ses parents, en utilisant la force de séduction d'un avenir qui pourrait lui être plus favorable en cas de poursuite des études. Il s'agit d'une espèce de tentative de réparation manipulatrice : « C'est que, voyez-vous, c'est dommage de ne pas avoir un tout petit peu d'instruction » ou « bientôt tu vas passer au psautier, qui est la clé de tout savoir, et, qui sait comment les choses

---

<sup>567</sup> Creangă Ion, Op. cit., p. 144

<sup>568</sup> Idem

<sup>569</sup> Idem

<sup>570</sup> Călinescu George, Op. cit., p. 32

peuvent tourner, peut-être deviendras-tu pope ici, à l'église Saint-Nicolas. Moi, tout ce que je fais, c'est pour vous. Je n'ai qu'une fille, je verrai bien qui choisirai pour gendre<sup>571</sup> ».

Intuitivement, le prêtre trouve le parfait appât pour celui qui était en train de se révolter contre les règles imposées par l'école. La sensibilité de Nică, alors qu'il avait entendu les paroles du prêtre, pourrait être interprétée comme une marque du fusionnel avec la mère, dont les rêves de reconnaissance, d'honneur et de succès qu'il aimerait accomplir. Dans sa manière d'être, le prêtre ressemble à la mère de l'écrivain et j'ose considérer ceci comme un transfert, opéré par Nică, de la figure maternelle. C'est comme si, se laissant attirer par le mirage d'un tel projet, Nică essayait de plaire à sa mère, prouvant par ceci son statut d'extension narcissique de cette mère, à son tour envieuse – selon les sources documentaires – de son propre frère, devenu prêtre. Ce frère s'est assuré ainsi l'estime de son père, David Creangă, fervent lecteur de *La Vie des Saints*.

George Călinescu suggère que Creangă aurait été, « depuis son enfance, à la fois cancre et pourtant désireux d'apprendre, doucement, calmement et avec application<sup>572</sup> ». Le personnage qui semble voir Nică plus proche de la réalité décrite par l'écrivain lui-même, dans ses notes autobiographiques, est le père de Nică. Celui-ci décrit son enfant comme « un fripon de drôle, molasse et feignant comme il n'y en a pas deux<sup>573</sup> ». (*tigoare* veut dire : un bon à rien, paresseux, trop lent). Le conteur est enclin à lui donner raison dans cette appréciation, car le jeune avait l'habitude de se faire rare à la maison lorsqu'il s'agissait de travailler. Ceci fait pratiquement partie de la nature de l'enfant, chez qui le principe du plaisir guide la moindre des petites décisions de faire ou de ne pas faire quelque chose. La tolérance de Nică à la frustration de ne pas être libre de jouer est assez faible et ses réactions hystériques, l'impulsivité, les décharges violentes se posent d'une certaine façon comme un paramètre du caractère de l'auteur, à en croire ses propres confessions ou de celles de ses contemporains.

La récompense promise, répond justement au désir de sa mère de le voir devenir prêtre et a pour résultat non seulement le retour à l'école du fugitif, mais aussi le fait de répondre à d'autres attentes des adultes, car il commence à écrire et à aider le prêtre dans ses occupations ecclésiastiques. Nică va à l'école jusqu'en été et son rythme scolaire déroule doucement, sans autres incidents, jusqu'à la fin de l'année scolaire, lorsque la tranquillité de la communauté rurale est secouée par l'enrôlement de force de Badița Vasile, le pédagogue de l'école. L'enrôlement de force représente, selon l'observation ironique du narrateur, une méthode de

---

<sup>571</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 19

<sup>572</sup> Călinescu George, Op. Cit., p. 33

<sup>573</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, 2006, p. 147

recrutement spécifique au règne de M. Sturza. En d'autres mots, le primitivisme des méthodes pédagogiques est devancé par les méthodes, encore plus primitives à cette époque-là, de recrutement à l'armée. La manière dont Creangă fait référence à sa première expérience scolaire est tributaire de la dynamique œdipienne. Aussi, sa conduite avec Smărăndița vise en réalité la déstabilisation de l'autorité du prêtre et du pédagogue.

Ce qui surprend tout de même c'est la fermeture de l'école suite au départ de l'instituteur, ce qui montre qu'en son absence le prêtre ne peut pas exercer son activité. On peut supposer, avec le critique littéraire Călinescu, que cela est dû à l'absence de formation du prêtre, ou peut-être même à cause de son manque de patience pédagogique. Par conséquent, le désir d'éclairer la pensée des apprentis semble plutôt aspirationnel et a l'air d'un rêve personnel, qui ne demande qu'à s'accomplir à l'aide de sa propre fille ou des enfants du village. D'autre part, la séduction employée par le Père Ioan afin d'attirer de nouveaux élèves à l'école, continue de manière officieuse. Ainsi peut-on deviner la raison pour laquelle l'écrivain l'évoque en l'idéalisant (le transfert maternel sur le prêtre peut être deviné aussi grâce à la formule narrative « Père Ioan »). Sa bonté se fonde sur son habitude à distribuer des aliments pour les services que les enfants lui rendent, en chantant dans le banc d'église (*strana*) ou en l'accompagnant en procession à l'occasion de la Veille de Noël ou du Baptême (de la Saint-Jean).

Sans aucun doute, la récompense par le biais des aliments est perçue par les enfants comme une forme d'affection. D'autre part, le narcissisme du prêtre est flatté par la manière dont les enfants se rangent solennellement pour le jour du Baptême. Père Jean présente la procession des garçons de la sorte : « Eux, mon fils, ce sont les petits poulains du pape. Ces grands jours de fête, ils les attendent et ils s'en réjouissent à l'avance toute l'année. Leur avez-vous préparé du maïs bouilli, des godiveaux, des gâteaux à la farine de chènevis et des galettes aux choux ?<sup>574</sup> ». L'avidité proverbiale des enfants se dévoile également au moment où ils foncent si rapidement et avec une telle force sur la table chargée de denrées qu'ils manquent de la casser.

Une année plus tard, on trouve un diacre remplaçant, l'enseignant Iordache, de la même église, mais totalement inapproprié pour la fonction : « le nasillard du grand lutrin » (le terme roumain « fârănit » signifie parler en reniflant), « ses mâchoires tremblaient de vieillesse, et puis il avait l'habitude de lever le coude...<sup>575</sup> » (« clămpănea », c'est-à-dire, il émettait des sons bizarres, une sorte de heurtes, du genre clamp-clamp). Le vieil enseignant n'a pas de patience,

---

<sup>574</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 23

<sup>575</sup> Ibid., p. 21

et, de surcroît, il est beaucoup plus dur dans les sanctions que son prédécesseur. Il tire les enfants par les oreilles, en les soulevant jusqu'au niveau des lettres ou les frappe avec le Saint-Nicolas pour la simple raison que ces derniers ne comprennent pas ses dires, à cause de son défaut de locution et de sa « veisalgie ».

En revanche, Badița Vasile est décrit comme : « rangé, travailleur et timide comme une jeune fille<sup>576</sup> ». On devine dans cette description la nostalgie de l'enfant, le regret dû à la perte. Badița Vasile partage certains de ses traits, puisque Nică aussi est décrit comme un timide par le conteur. Ce qui dérange chez le vieil instituteur, au-delà de la décrépitude remarquée par les enfants, avec leur naturel sadique, mais sincère et spécifique à l'âge, est l'incapacité de s'identifier à un modèle bon à suivre. Il est donc facile à deviner que, durant le laps de temps où le pédagogue Iordache est son instituteur, Nică fréquente l'école de moins en moins.

Mais quel est le destin d'un tel conditionnement éducatif et qu'est-ce qui se reproduit dans le cadre de l'activité d'instituteur exercée par Creangă, compte tenu du fait qu'il a souhaité ardemment exercer cette profession, tout autant qu'il a souhaité se libérer de la profession de diacre (par ailleurs, celle-ci étant, étonnamment, nettement moins payée que la première) ? On peut supposer le déplacement d'un clivage archaïque dans la zone professionnelle, l'activité d'instituteur étant très appréciée par Creangă l'adulte et perçue comme idéale. Grâce au coup de pouce de Titu Maiorescu, il réalise, ensemble avec cinq autres instituteurs, un premier abécédaire pour les tous jeunes (une forme métaphorique de sauver l'enfant Nică des tourments de l'apprentissage par la méthode des feuilles de papier accrochées à un bâton et du ceaslov). En même temps, l'activité de diacre (comportant toute une liste de règles et d'interdictions de conduite), devient la mauvaise profession. Il fait des pieds et des mains pour s'en débarrasser, risquant de perdre les deux. Selon les notes de Călinescu, dans le chapitre consacré à la pédagogie de l'écrivain, Creangă avait une disposition relativement labile envers ses élèves.

Pourtant, même si les activités instructives-éducatives facilitent la mise en acte des phantasmes sexuels et agressifs, elles alternent avec des moments de créativité éducative et de jeu. Cela transforme Creangă en un vrai visionnaire du métier d'instituteur. On peut dire que, en sa qualité d'instituteur, il fait des efforts pour trouver la meilleure mesure pédagogique, oscillant entre les extrêmes décrites par Freud : « Le Scylla du laisser-faire et la Charybde de l'interdire<sup>577</sup> ». Son activité dépendait de son état d'esprit général. S'il était de bonne humeur, il se montrait patient avec ses élèves. Il les aidait à déduire les réponses et les définitions en leur

---

<sup>576</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 21

<sup>577</sup> Freud S., *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1989, p. 162

adressant habilement des questions, se montrant parfois presque socratique dans sa manière de découvrir les informations. On peut soutenir que, dans de telles circonstances, Creangă reproduisait la patience et la joie de son propre père alors qu'il revenait des bois de Dumesnicu, en hiver, et que lui et ses frères cadets se conduisaient en gamins.

Avant de se dédier aux études, en début de sixième, Creangă jouait souvent à cache-cache ou d'autres jeux spécifiques à l'âge, avec ses enfants, devinant combien il était important pour eux de travailler dans une ambiance détendue. Pendant ces moments, c'était comme s'il souhaitait leur offrir un modèle différent de celui qu'il avait reçu lui-même, d'être vérifié et consigné. Cette tentative réparatrice a l'effet escompté sur les enfants, qui viennent en classe avec joie et confiance. En plus d'orienter l'attention des enfants vers la nature, pour que les définitions soient déduites logiquement, Creangă aimait leur raconter des petites histoires drôles ou des contes de fées. « Les élèves avaient deviné ses faiblesses, et pour échapper au cours, ils l'incitaient à conter, ce que Creangă faisait après avoir goûté pleinement à la volupté de se faire supplier<sup>578</sup> » (G. Călinescu, p. 122). Réminiscence de la relation à la mère : ressentant le besoin d'un œil admiratif porté sur lui ou d'un public en extase, l'instituteur recréait la scène où il pouvait être l'instance omnipotente qui faisait de véritables merveilles devant les enfants.

D'ailleurs, tout le processus d'enseignement semble se dérouler dans le registre du spectacle. Par exemple, les lettres avaient des surnoms : M est « le Crăcănatul » (qui a les pieds courbés), G est « le Bossu », O est « le Bretzel », B est « le Ventrue » (G. Călinescu, p.122). L'esprit créateur, la bonne humeur et la préoccupation pour le bien des enfants prennent parfois la forme d'une effusion sentimentale, lors de laquelle Creangă embrasse bruyamment les enfants sur les joues. Ceci conforte le soupçon d'une organisation violente de la libido, surtout que de tels gestes de décharge pulsionnelle sont parfois suivis par des absences professionnelles.

Son humeur est par ailleurs versatile et lorsqu'il est indisposé, il recourt aux méthodes anciennes. On pourrait y voir une tentative de tourner le passif en actif, c'est-à-dire de reproduction par la tentative intérieure d'annihiler les comportements violents auxquels il a été soumis. À un moment donné, quelques étudiants assistent à un épisode lors duquel l'incontinence affective de Creangă se dévoile dans toute sa splendeur. Lorsqu'il est sous l'emprise de la rage, il donne de « sacrés coups » à ses élèves, en se servant du même fouet qu'on avait utilisé autrefois pour lui. Il frappe du doigt les paumes des élèves ou bien punit « les

---

<sup>578</sup> Călinescu George, Op.cit., p. 125

coupables » en les mettant à genoux sur des graines et à faire des rosaires et des croix. Il a l'habitude d'offrir des récompenses alimentaires, tel qu'il en recevait par le passé.

Creangă se montre doué dans la présentation progressive des informations, dans la manière d'éveiller l'intérêt des apprentis pour l'étude, en alternant le jeu et les contes de fées avec la lecture et l'écriture. Sa force de reproduction du familier se remarque aussi dans sa manière de répondre aux étudiants qui aspirent à la profession d'instituteur. Il montre à travers tout ceci qu'il s'était parfaitement approprié la mentalité paysanne selon laquelle « frapper c'est un morceau de Paradis » (s'identifier avec l'agresseur, par la voie des instruments éducatifs transmis d'une génération à l'autre et revisiter le traumatique, dans l'incapacité de s'opposer au modèle).

En ce qui concerne l'avidité pour la nourriture, renforcée également par les méthodes pédagogiques du Père Ioan, et surtout l'investissement de ces aliments avec des vertus d'appréciation, de reconnaissance, et de valorisation, cela devient chez lui une forme de compenser les ennuis et la dureté associée aux méthodes d'éducation qui accompagneront plus tard l'adulte. L'incontinence affective précoce ne peut être séparée cependant des premières formes de conditionnement alimentaire.

L'éducation de l'époque favorisait une forme de clivage, qui à son tour correspondait au clivage primaire auquel Freud faisait référence dans ces mots : le sujet « accueille dans son moi les objets offerts, dans la mesure où ils sont source de plaisir, il s'introjecte ceux-ci et, d'un autre côté, expulse hors de lui ce qui dans son intérieur propre, lui devient occasion de déplaisir. Il se change ainsi à partir du moi-réel initial, qui a différencié intérieur et extérieur selon un bon critère objectif, en un moi-plaisir purifié, qui place le caractère de plaisir au-dessus de tout autre. Le monde extérieur se divise pour lui en une part de plaisir qu'il s'est incorporée, et un reste qui lui est étranger<sup>579</sup> ».

On peut discerner à travers la manière dont Creangă évoque le conditionnement éducatif alimentaire de Nică que si une première forme de corporation du Moi prend ses racines dans l'oralité (cela est plus évident dans des passages de la seconde partie des *Souvenirs*), le Moi de l'auteur aura une instance qui se constituera entre la bouche et le corps. Autrement dit, la polyphagie de plus tard devient visible assez tôt. Le rôle des mécanismes d'introjection/projection sera repris par l'ingurgitation alimentaire, d'autant plus saillante que la capacité de formation d'un Moi-peau devient déficitaire, et ce simultanément avec l'explosion des affectes et des pensées, c'est-à-dire avec l'incontinence affective.

---

<sup>579</sup> Freud S.(1915), *Pulsions et destins de pulsions* in : *Œuvres complètes*, T. XIII, 1994, p. 182, 183

Un fragment qui pourrait éclaircir en quelque sorte la manière dont l'enfant Nică ignore les dangers est celui du temps du choléra — moment où prend fin la brève « carrière didactique » du pédagogue Iordache. Le conteur y décrit comment il rentre chez lui, chargé d'aliments provenus de l'arbre des morts (alors que ces derniers étaient morts à cause de l'épidémie). L'avidité ne peut être contenue par le danger de la maladie (à laquelle le conteur fait référence ironiquement comme étant « l'honnête choléra de 48<sup>580</sup> »). Vu le danger, les parents décident de l'envoyer à Agapia, auprès des bergers qui s'occupaient des troupeaux de moutons.

Le conteur fait référence à cette décision comme étant quelque peu tardive, car il est convaincu que Nică — personnage construit des attributs de l'enfant qu'il était, mais aussi de ceux de l'enfant idéal — a déjà des signes de maladie lorsqu'il arrive à la bergerie. Pendant la nuit, ses cris passent inaperçus pour les bergers au sommeil lourd. Le lendemain, cependant, le tourneur de la bergerie revient à Humulești pour annoncer à la famille la maladie de l'enfant. Le petit est ensuite confié à une espèce de guérisseur du village, Vasile Țandură, qui le soigne au vinaigre de livèche et l'enveloppe dans une espèce de toile trempée dans du suif chaud, mélangé à la cire d'abeille. De toute évidence, cette manière de soigner l'enfant a pour effet la guérison. Par ailleurs, dans la construction de cette scène transparait l'étonnement du conteur.

La lecture de ce fragment éveille en moi quelques questions. Pour quelle raison Creangă a-t-il envie de raconter cette histoire comme un véritable miracle dû aux soins empiriques ? Les symptômes de la maladie sont-ils plutôt une réaction somatique à l'éloignement de la maison familiale et aux aliments associés au danger au temps du choléra ? Est-ce une manière de demander de rentrer à la maison ? Ou bien, s'agit-il d'une réponse à la crainte des parents, qui décident de l'isoler de manière surprotectrice du loup du « choléra de la bergerie », réalisant qu'ils ne pourront pas le convaincre autrement à renoncer à manger auprès du cimetière ?

Le fragment comporte également une insinuation subtile sur le fait que l'avidité peut avoir un effet destructeur. Lorsqu'il crée Nică, l'enfant qui ne peut pas s'abstenir de manger des aliments qui pourraient représenter un danger, l'écrivain fait aussi référence à la pulsion de l'adulte qui n'arrive pas à se contenir face à la nourriture, même si avaler de grandes quantités peut mettre sa vie en danger. Cela devient une forme de manifestation de la pulsion de mort. Le fragment avec l'épidémie de choléra pourrait être interprété déjà comme une sorte de préambule du fait que la mort-même de l'auteur est due en quelque sorte à la consommation illimitée d'aliments, en mettant en exergue une dynamique pulsionnelle sans nuances, des passages entre

---

<sup>580</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, 2006, p. 148

le trop et le pas assez. La mort pourrait donc revêtir l'image de la suralimentation, dans des temps qui pousseraient à la frugalité/abstinence.

Qu'est-ce qui, dans l'association de la maladie à l'intervention parentale – le confiant aux médecins empiriques du village –, représente une réminiscence de l'état d'enfant qui se sent en sécurité seulement lorsque les bras de la mère ne sont pas loin ? Il est certain que des années après, lorsque sa vie sera en danger, Creangă, devenu obèse, sera incapable de maigrir, comme s'il se mettait à la disposition de la nourriture, devenue son véritable maître. D'autre part, l'humour associé à la description de cette scène nuance une sorte de jeu de l'écrivain avec la mort. L'écriture en soi se dévoile comme une tentative de gérer l'angoisse de la mort. On ne peut pas nier le lien entre les méthodes pédagogiques employées aussi bien par sa mère, que par les enseignants de l'époque et son impossibilité à contrôler ses pulsions qui le mènent à ingurgiter de grosses quantités de nourriture et de vin.

Dans la biographie qui lui est dédiée, Călinescu fait référence au moins à deux moments significatifs de consommation excessive de nourriture et de boissons : après le déclenchement des symptômes épileptiques (il n'y a pas de références précises en ce sens, mais on suppose qu'il s'agit du printemps de 1877<sup>581</sup> (G. Călinescu, p.167), devenu conscient du fait que son obésité ne pouvait qu'aggraver son état, l'écrivain fait appel aux soins d'une certaine Maria, dont les soins empiriques supposaient entre autres une diète, ainsi que la consommation de tisanes pendant un mois, simultanément avec l'utilisation d'une chambre bien chauffée.

Creangă, surnommé à juste titre « Père la Crème », ne résiste que 4 jours avec ce régime, revenant tout de suite à l'habitude de manger et de boire sans mesure (G. Călinescu, p.179). Voué à l'échec est aussi le traitement de Bains Eforie, où les efforts du médecin pour l'aider à maigrir s'avèrent inutiles. Les longues balades fatigantes amplifient l'appétit de l'écrivain, qui consomme, semble-t-il, davantage qu'avant, comme s'il ne pouvait aucunement s'opposer au plaisir de manger (Creangă est capable de manger — dans le train, en route vers son fils, à Bucarest — plusieurs poulets rôtis et de boire trois bouteilles de vin, parler et chanter comme un ecclésiastique, à la grande surprise des autres).

Le comportement alimentaire de Creangă peut être vu comme un symptôme boulimique, dans le sens où il mange beaucoup et évacue dans et à travers l'écriture (dynamique observable aussi dans les baisers violents donnés aux apprentis, alternant avec ses absences à l'école). L'absence de limites concernant la nourriture permet de reprendre l'observation de Jean Baudrillard, selon lequel l'obésité offre le spectacle d'une forme de dévoration de ses propres

---

<sup>581</sup> Călinescu George, Op. cit., p. 213

limites. C'est une tentative d'arriver au bout de toutes les possibilités et de les transgresser : « quand tout le monde communiquera avec tout le monde, on vivra dans une espèce de transparence meurtrière et inépuisable, dans une saturation totale d'artefacts, de simulacre, d'informations perpétuelles et d'images. L'obésité n'est que la métaphore de cette saturation qui nous guette dans tous les domaines et qui est une forme de suicide<sup>582</sup> ».

Creangă a par ailleurs été investi par ses parents de la responsabilité de s'occuper de leurs autres enfants lorsqu'ils ne seront plus de ce monde, car, comme son père stipule dans la quatrième partie des *Souvenirs*, l'immense effort de le soutenir pendant ses études universitaires, ne vient pas tout seul, mais comporte en revanche une sorte de devoir, celui de soutenir les autres à son tour, plus tard. Sa manière de manger serait-elle une forme de dissolution/annulation des limites entre lui et sa famille, un retour à la sensation d'être ensemble, de fusionner dans une masse indistincte ?

Ami de Mihai Eminescu (l'amitié avec le poète roumain arrivant à l'âge adulte) ils sont presque inséparables : « désormais plus personne ne vut Eminescu sans Creangă et Creangă sans Eminescu<sup>583</sup> ». (L'homosexualité latente peut se développer, mais la poésie indique un transfère maternel vers Eminescu ?). Au moment où il apprend la mort de son ami, Creangă pense qu'il n'a plus aucune chance de guérison, et l'autodéfense la plus élémentaire fait place à l'autodestruction, accompagnée par l'incapacité d'écrire. Il s'agit d'une forme représentable du mal intérieur qui l'habite. L'antidote de l'écriture pleine d'humour perd son pouvoir et le sentiment fragile de toute-puissance sur le réel, maintenu par la sublimation, fait place à l'angoisse de la mort, dans sa forme la plus terrifiante. L'amitié entre Mihai Eminescu, le poète mélancolique et Creangă, le conteur habité par des symptômes boulimiques et épileptiques, peut être interprétée de plusieurs points de vue.

D'une part, le fait que Eminescu introduit Creangă à *Junimea* semble être le début d'un dialogue subtil entre la culture majeure, représentée par le poète au registre grave d'écriture, et la culture mineure, populaire. Eminescu semble l'adolescent mélancolique et Creangă l'éternel enfant qui ne veut que jouer. Creangă rend à Eminescu l'accès à l'instinctualité et à la joie simple de l'enfance. Eminescu présente le monde à Creangă et l'encourage à explorer la diversité. D'autre part, Catherine Couvreur remarque la similitude entre le paysage énigmatique de la mélancolie, auquel Freud fait référence en 1915 par l'expression « névrose narcissique », et celui des épisodes boulimiques.

---

<sup>582</sup> Baudrillard J., *Le Monde* 2, n°. 67, 18 janvier 2005, p. 45

<sup>583</sup> Călinescu George, *Op.cit.*, p. 147

Chez les deux écrivains, la déprivation/le manque précoce (qui, à son tour, pourrait avoir pour point de départ l'objet d'un deuil impossible de la mère) fait que la perte de l'objet n'est pas suivie par un processus de deuil, mais par une forme d'inclusion dans le Moi et de clivage en deux parties, l'une finissant par s'opposer à l'autre<sup>584</sup>.

Le corps du « ventru » Creangă, en l'absence d'organismes oraux, devient un miroir de plus en plus clair de sa confusion intérieure, de l'absence de limites. À travers lui, l'auteur semble vouloir se faire remarquer, se libérer d'une certaine façon du sentiment d'infériorité dû à sa vulnérabilité narcissique. Son aspect extérieur trahit sa maladie. À moins de 50 ans, sa peau est d'une pâleur de cire, son visage est gonflé et ses yeux « avaient acquis un regard confus, de mort aux yeux ouverts<sup>585</sup> ». D'ailleurs, peu de temps avant son attaque d'apoplexie, Eminescu décède, à 52 ans. Peu de temps après la mort de son ami, Creangă s'évanouit en classe, devant ses élèves. Comme cet épisode semble avoir été assez fort, on pense qu'il est vraiment mort et les journaux de l'époque répandent la nouvelle de son décès. La réaction des gens, le fait d'avoir pensé qu'il était mort, déçoit Creangă, qui remarque d'une manière ironique : « Si c'était là toute la peine éprouvée après la mort, je suis content de ne pas être encore mort – et que Dieu m'aide à mourir au moment où il y aura des gens qui se soucieront moins d'un gars comme moi !<sup>586</sup> ».

La polyphagie de Creangă peut être envisagée comme une forme symbolique d'inceste oral, comme une tentative de diluer les limites entre l'intérieur et l'extérieur, de vaciller entre maîtriser plus d'espace à travers le corps, comme une forme d'expression de l'angoisse d'intrusion, ou bien, de se retirer dans l'espace hallucinatoire indistincte du fusionnel, comme une forme de réaction à l'angoisse de perte et de séparation.

Revenons au texte des *Souvenirs*. Nică ne peut pas finaliser sa deuxième année d'école à la fois à cause du manque de tact du pédagogue Iordache et de l'éclatement de l'épidémie de choléra. Comme sa mère souhaite voir son fils rentrer dans les ordres, le père part, à l'initiative de sa femme, à la recherche d'un enseignant à l'église de l'Assomption de Târgu Neamt, un nommé Simion Fosa. Cette tentative échoue, car l'honoraire demandé par le pédagogue semble trop élevé à Stefan A. Petrei et le détermine à y renoncer, pour le plus grand malheur de Smaranda. Celle-ci n'hésitera pas à le lui reprocher, selon les confessions de Creangă, en lui rappelant que gaspiller le même montant pour de l'alcool ne lui semblait pas de trop : « Pauvre

---

<sup>584</sup> Couvreur Catherine, *Sources historiques et perspectives contemporaine* in : *La Boulimie* (sous la direction de B. Brusset, C. Couvreur, A. Fine), Paris: PUF, 1991, p. 26

<sup>585</sup> Călinescu George, *Op.cit.*, p. 205

<sup>586</sup> *Ibid.*, p. 205, 206

nigaud ! Tu ne sais ni a ni b ; comment comprendrais-tu ? » , « Ah, mon homme, mon homme, tu iras au fin fond de l'enfer, et il n'y aura personne pour t'en tirer, si tu ne t'arranges pas pour faire ton fils pope. Tu fuis la confesse, comme le diable l'encensoir. À l'église, tout juste si tu y vas pour Pâques. C'est comme ça que tu prends soin de ton âme ?<sup>587</sup> ».

Le penchant de Smaranda pour les études se dévoile à partir de l'expression narrative qui surprend son habitude à étudier en même temps que son fils Nică : « Et quand j'apprenais en classe, maman apprenait en même temps que moi à la maison. Maintenant, elle lisait le livre d'heures et le psautier et l'Alexandria mieux que moi ; comme elle était heureuse quand elle voyait que je mordais aux études !<sup>588</sup> ». D'ailleurs, l'écrivain va signer ses textes avec le nom de jeune fille de la mère, comme s'il s'agissait d'un éloge pour celle-ci, en lui attribuant le succès de manière presque exclusive.

La phrase suivante contient une remarque concernant le père : « Mon père, lui, qui me disait souvent, en se moquant, “Savant gars, fromage au clou/Lait caillé dans l'encrier/Dans tes poches pas un denier !”, trouvait que j'aurais aussi bien fait de rester ce que j'étais : Nică, fils de Ștefan, petit-fils de Petre, brave homme et propriétaire à Humulești<sup>589</sup> ». En fait, à partir de la manière de dresser le portrait de Nică par le biais des paroles de son père, le narrateur, avec une surprenante capacité autoréflexive-ironique, semble lui donner raison. Le père estime que l'inclinaison de Smaranda pour l'école encourage la fainéantise de l'enfant, qui n'avait d'autres préoccupations que de manger et de jouer.

Le père doute que Nică les aide un jour et culpabilise Smaranda pour le comportement de l'enfant : « Le matin, pour le faire lever, c'est tout une affaire. Il n'ouvre pas bien les yeux et demande à manger. Maintenant, qu'il est gosse, il attrape les mouches avec son livre d'heures, et toute la sainte journée il rôde au bord de l'eau pour se baigner, au lieu de garder les agneaux et me donner un coup de main comme il pourrait le faire à son âge. (...) Quand il grandira, il commencera à tourner autour des cotillons, et avec tout ça, je n'en tirerai jamais rien<sup>590</sup> ».

L'insistance de Smaranda, son ambition de voir son fils devenir prêtre, peut être interprétée également comme un possible essai de prouver à son propre père, David Creangă, qu'elle est une femme de qualité, car mère d'un tel fils. Elle essaie peut-être même de se prouver à elle-même la position de choix qu'elle occupait parmi ses autres frères et sœurs, ou, encore, s'agit-il d'une forme de rivalité avec sa propre mère, Nastasia. En tant que femme, on peut

---

<sup>587</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 29

<sup>588</sup> *Ibid.*, p. 23

<sup>589</sup> *Ibid.*, p. 24, 25

<sup>590</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 27

soupçonner que, dans l'impossibilité d'accomplir le désir de son père, elle conçoit l'enfant œdipien qui rend possible la matérialisation du projet. On peut voir dans cette ambition de la mère une tentative de réparation narcissique de l'absence du phallus, à laquelle Creangă répondra en écrivant le livre-enfant œdipien. C'est-à-dire, ce livre est un lieu de rencontre avec la mère, à travers lequel on répond à la séduction maternelle. De ce point de vue, l'humour du texte de Creangă acquiert le sens d'une tentative de retrouver l'objet perdu et idéalisé.

Smaranda est convaincue que son fils pourra devenir prêtre. Dans sa vision, c'est un homme honorable et cultivé, qui lui apporte, en tant que mère, honneur et honnêteté. Cette conviction et sa préférence pour Nică sont renforcées par les diseuses de bonne aventure du village, qui prédisent un destin exceptionnel pour son fils : « les vieilles qui disent la bonne aventure avec quarante et un grain au fond d'un tamis, tous les astrologues, toutes les tireuses de cartes qui avaient fait le jeu pour moi, et les dévotes du village lui avaient mis dans la tête toutes sortes de balivernes, plus abracadabrantes les unes que les autres : et que je vivrais parmi les grands, et que j'étais pourri de chance-oui, comme la grenouille de poils — et que j'avais une voix d'ange, et bien d'autres sornettes. Aussi maman, avec son faible pour moi, en était-elle arrivée à croire que je deviendrais un second Koukouzel, parure de la chrétienté, qui tirait des larmes des cœurs les plus endurcis, rassemblait les gens du monde entier dans la solitude de la forêt et réjouissait la création entière par son chant<sup>591</sup> ».

La pensée magique, à la campagne, comporte paradoxalement aussi bien les croyances religieuses que celles archaïques-mythiques, préchrétiennes. À certains égards, elle est plus beaucoup plus intégratrice que le catholicisme. Elle sert, dans le cas présent, comme un renfort de la conviction de la mère qu'elle a engendré un fils comme il y en a peu (elle cherche et trouve auprès des charlatans et des diseuses de bonne aventure du village des éléments qui lui donnent raison). D'ailleurs, autour des fêtes de fin d'année, quand le père de Smaranda vient à Humulești pour calmer les esprits de Ștefan et de Smaranda, qui se querellaient — selon le conteur — à cause de l'enfant, il fait cette proposition pacifique : emmener son petit-fils pour le mettre, avec son propre fils, du même âge que Nică, à l'école de Broșteni, entièrement à ses frais. C'est le moment où le texte dévoile que David (le grand-père) aurait aimé avoir fait plus d'études : « À quoi ça m'avance de savoir lire dans n'importe quel livre de prières ? Quand on ne sait pas compter si peu que ce soit, ça ne va pas. Mais, depuis que mes gars sont revenus de l'école, ils font mes comptes à un liard près, et je mène la bonne vie<sup>592</sup> ». Smaranda prépare une grande

---

<sup>591</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 25

<sup>592</sup> *Ibid.*, p. 31

quantité d'aliments pour la route (des saucisses et des côtes de porc fumées), se montrant ainsi soucieuse de ne pas laisser son fils affamé. En route vers Pipirig, où ils doivent chercher l'oncle Dumitru, du même âge que Nică, l'enfant glisse dans l'eau d'Ozana à cause de ses chaussures ; il bénéficie ainsi des soins de ses grands-parents.

George Călinescu pense que, tant Smaranda que l'écrivain lui-même, héritent de la maladie nerveuse de la grand-mère Nastasia (les crises épileptiques de l'écrivain s'expliqueraient par un tel héritage néfaste, alors que j'estime pour ma part que cela pourrait être la conséquence de l'identification avec sa mère). L'épouse de David Creangă perd son calme au moment-même où David Creangă arrive avec son petit-fils, enrobé dans un sac, et commence à pleurer : « Je n'ai encore jamais vu de femme qui pleurât comme elle à propos de tout ; elle était pitoyable outre mesure<sup>593</sup> ». Je considère que l'opinion de George Călinescu et sa tendance à attribuer la maladie nerveuse de Nastasia à ses accouchements répétés sont simplificatrices, surtout que le critique dévoile par endroits, dans ses écrits, son mysoginisme (qui pourrait être attribué lui aussi à l'histoire de vie du critique, enfant adopté avec l'accord de sa mère naturelle, par ceux qui allaient lui donner le nom de Călinescu – son nom de naissance étant Gheorghe Visan).

En d'autres termes, les références de G. Călinescu concernant les mères et les femmes pourraient être lues avec un certain filtre, car on connaît la haine du critique envers sa mère naturelle. Par ailleurs, à travers ce que l'on peut entrevoir dans les écrits de Calinescu ou dans toute œuvre artistique, n'est-ce par hasard l'intersection entre ce qu'il dit – tout en sachant qu'il sera lu et interprété – et ce qu'il est en train de stimuler chez le lecteur ? Dans quelle mesure s'agit-il de soi ou de ce que l'on écrit ? Toute délimitation nette, qui n'obéit pas à la relativité perceptive, exclut la subjectivité à la fois du créateur et de tout acte d'interprétation.

Les arrêts sur la route vers Botoșani sont une occasion pour donner une vision infantile sur les défauts des adultes. Lors de la nuit passée à Fracasa, le prêtre Dumitru émettait de tels bruits la nuit, à cause de son grand goitre, qu'il empêchait les enfants de dormir. Ils s'en amusent copieusement, surtout de la réplique de ce prêtre : « c'est pire d'avoir un goitre dans la tête que de le porter au-dehors<sup>594</sup> ». Les enfants ont environ 12 ans.

La localité de Broșteni, où vont étudier Nică et Dumitru, ne possède pas des terres cultivables. Pour cette raison, les femmes, les enfants et les vieillards restent au village et les hommes dans la fleur de l'âge vont ailleurs pour chercher du travail. La maison d'Irinuca, où

---

<sup>593</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 37

<sup>594</sup> *Ibid.*, p. 39

sont hébergés les jeunes, est plus ancienne que les autres et est perchée sur la montagne, sur la rive gauche de Bistrița. La maîtresse de maison, Irinuca, avait une fille à propos de laquelle le conteur, avec son sens de l'humour caractéristique, dit qu'elle est si laide (maigre et dévidée) « une grande bringue, vilaine à vous faire peur de dormir sous le même toit<sup>595</sup> ». La jeune fille, enfant unique, accompagne son père dans la forêt, de lundi matin au samedi soir. Avec une paire de bœufs, ils y travaillaient toute la journée pour un rien. Irinuca avait un bougre et deux chèvres galeuses qu'elle faisait coucher sous le porche. L'école que Nică et Dumitru allaient fréquenter se trouvait à côté de l'église, également sur la rive gauche de Bistrița.

L'instituteur de l'école de Broșteni était un certain Nicolai Nanu, dont la renommée était celle d'un homme « habile et intelligent » (caractérisation faite par le grand-père, David Creangă<sup>596</sup>). Peut-on trouver, dans la vision élogieuse du grand-père de cet enseignant, la graine qui a fait naître chez Creangă le désir de devenir instituteur ? Parce que le grand-père non seulement fait référence à Neculai Nanu d'une manière laudative, mais son discours laisse s'entrevoir une sorte de regret de ne pas avoir pu bénéficier des enseignements d'un tel homme. De surcroît, il vante la grande chance/l'honneur que doivent éprouver les parents de l'enseignant de Bistrița d'avoir un tel fils : « Heureux les parents qui l'ont mis au monde, car, ma foi, c'est un bien brave homme !<sup>597</sup> ».

Mieux encore, le grand-père avoue qu'il y a 60 ans, lorsqu'il s'est installé avec sa famille dans le village de Pipirig, il n'y avait aucune chance d'accéder à un tel enseignant ou à l'école. Des écoles n'existaient que dans le faubourg de Iași et autour du Monastère de Neamț. La graine de l'aspiration vers les études et la réalisation personnelle par l'apprentissage, se voit aussi dans l'estime accordée par le grand-père à Ciubuc, en charge de battre la cloche du Monastère de Neamț, « dont le nom est gravé aujourd'hui encore sur la cloche de l'église de Pipirig<sup>598</sup> ». Il évoque celui-ci lorsqu'il parle à sa fille Smaranda de son grand-père maternel. C'est à cet ancêtre et à son savoir que David Creangă attribue sa richesse et sa renommée : il « avait appris un peu à lire, comme moi », motif pour lequel « la renommée de sa bonté et de ses richesses s'est répandue partout<sup>599</sup> ».

Il est facile de comprendre que pour le grand-père, et, par la fidélité filiale, pour Smaranda aussi, l'apprentissage équivaut à la renommée, qui équivaut à la richesse. Par ailleurs, le grand-père raconte que cet ancêtre aurait été reconnu par le voïvode de l'époque, qui se serait même

---

<sup>595</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 39

<sup>596</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, 2006, p. 150

<sup>597</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 31

<sup>598</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 31

<sup>599</sup> *Ibid.*, p. 33

arrêtée chez lui une fois. L'enseignant Neculai Nanu n'est pas le fruit de l'imagination du conteur. Il a réellement existé et a été le premier enseignant de la Vallée de Bistrița — c'est un fait consigné également par la pierre tombale à laquelle fait référence G. Călinescu<sup>600</sup>. Sa carrière didactique prendra pourtant fin une année plus tard par rapport aux événements racontés par l'auteur, c'est-à-dire en 1850.

Préoccupé par l'hygiène, Nanu impose aux garçons de se faire couper les cheveux. Ce qui suscite une inquiétude pour ces derniers, car la coupe de cheveux à l'époque était réalisée aux ciseaux, sans aucune préoccupation pour la symétrie. Elle était donc une source de laideur. Nanu se préoccupe aussi d'offrir des cours à la mesure des capacités intellectuelles des deux enfants et il leur apprend à réciter et à chanter « L'ange a crié ! ». Mais les conditions d'hébergement deviennent inappropriées, car Nică et Dumitru attrapent la gale des deux chèvres d'Irinuca et se font rejeter de l'école par l'instituteur, tandis que la nourriture se terminait tout doucement.

Les traitements improvisés pour la gale, consistant dans l'utilisation d'une espèce de lessive, ou la baignade dans les eaux de Bistrița ne portent aucun résultat et les enfants, en absence d'autres occupations, se dédient au jeu. Leur départ de Broșteni est en quelque sorte devancé par un incident, qui au-delà de son caractère amusant, peut être vu comme une manière symbolique, d'inconscience infantile, de prendre la revanche contre les souffrances auxquelles les jeunes étaient soumis en tant « qu'hôtes de la gale ». L'objet de jeu des deux jeunes n'est plus ni moins qu'un rocher qu'ils essayent vainement de faire tomber, depuis le haut de la colline jusque dans les eaux de Bistrița, ne calculant pas que sur la voie se trouvait aussi la maison d'Irinuca. Au-delà du vrai désastre provoqué par la collision entre le rocher et la maison, une des deux chèvres, se trouvant sur la voie du rocher, tombe victime de cet exercice ludique.

Effrayés par les conséquences possibles, et comme l'hôtesse était absente, les enfants ramassent leurs affaires et prennent la fuite vers Borca, où se trouvait un de leurs oncles, Vasile. Ensuite, selon les indications des « vieux montagnards », ils réussissent à identifier la route vers Pipirig, à travers les pics des montagnes, vers le village où habitait le grand-père de Creangă, David<sup>601</sup>. Le retour au village du grand-père est accueilli par les mêmes pleurnichages de Nastasia, déplorant les malheurs « des petits », qui « se sont fait manger par la gale parmi les étrangers<sup>602</sup> ». Mais c'est elle qui trouve un remède contre la gale. Le conteur en parle avec humour tout au long de son texte : « Selon le dicton : s'accroche comme la gale à l'humain ».

---

<sup>600</sup> Călinescu George, Op. cit., p. 37

<sup>601</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, 2006 p. 154

<sup>602</sup> *Ibid.*, p. 155

Par contre, il n'y a pas d'humour dans les fragments qui évoquent la tristesse de l'adulte et qui diffèrent par leur tonalité sérieuse.

Pour la joie et la fierté de Smaranda, Nică revient à Humulești à l'approche des fêtes de Pâques et chante à l'église « L'ange a crié ! », obtenant ainsi la reconnaissance du prêtre, qui l'invite à déjeuner avec lui et Smărăndița. Le succès dont il jouit au sein de la communauté rurale se dissipe peu après, lors de la fête de la Résurrection, lorsque les jeunes filles du village commencent à se moquer de la coupe de cheveux de Nică – réminiscence du traitement de l'instituteur de Broșteni.

La crainte de jadis du jeune homme, de se voir enlaidi par la chevelure — quasiment — se confirme par son insuccès apparent auprès des jeunes filles, plus sensibles à l'esthétique qu'aux habilités intellectuelles de Nică. L'été de vacances arrive, mais Smaranda n'avait pas renoncé à son ambition de voir son fils devenir prêtre et réussit à convaincre Ștefan à reconsidérer son attitude vis-à-vis de l'enseignant Simion Fosa, du monastère *Adormirea* de Târgul-Neamț. Ses honoraires, trois fois plus élevés que celui demandé par le père Ioan, avaient découragé le père auparavant. Cette fois-ci non plus, la tentative ne se soldera pas par un succès durable, car Nică fréquente cet instituteur seulement pendant l'hiver de 1849-1850, après quoi, par manque d'argent ou peut-être pour d'autres raisons non-évoquées, il ne va plus à l'école pendant trois ans.

Durant cette période de vie de Nică probablement entre l'âge de 13-15 ans, se déroulent la plupart des aventures décrites dans la deuxième partie des *Souvenirs*. Celles-ci peuvent être lues comme de petites histoires indépendantes, parce qu'elles tournent autour d'un fil épique central : c'est aussi durant cette période qu'il vole des cerises du jardin de Tante Marioara ou la huppe du tilleul, coupable de l'avoir réveillé trop tôt le matin. Toujours à cette époque il aide Smaranda à filer la laine, d'où le surnom de « Ion le fileur de laine », il se baigne dans l'étang, montre une attraction sexuelle toute naturelle vis-à-vis des filles, qu'il poursuit aux différentes réunions du village ou à la baignade, pour les surprendre toutes nues, il introduit sa main dans leur décolletée.

Même si Nică aime bien Smărăndița, elle n'est pas la seule jeune fille qui provoque ses soupirs. Le critique George Călinescu remarque la différence fondamentale entre la vision sur les filles, telle qu'elle se dévoile à travers l'œuvre de Creangă, et le frémissement romantique, le sentimentalisme exacerbé de l'œuvre de Mihai Eminescu, l'un des meilleurs amis du conteur. Creangă semble être plus proche de l'instinctualité dépourvue de toute forme d'idéalisation (alors qu'Eminescu était né à la campagne aussi). Le moment solennel du premier amour, la croyance dans la partenaire idéale, dans l'âme sœur ou prédestinée, l'émotion ardente du

premier baiser, manquent dans l'œuvre de l'écrivain de Humulești. Paysan, il a de l'honnêteté, n'approfondit pas la passion, court la *catrința* (une sorte de vêtement traditionnel), ne se rend pas malade d'amours inconnus aux autres et n'est pas blessé par l'insouciance d'une jeune fille. Smărăndița ne lui déplait pas, mais ce qui l'attire le plus c'est l'idée de devenir prêtre à l'église Saint Nicolae.

Le garçon de seulement 15 ans court après les filles parce que ses sens sont en éveil, il pense dès cette époque à se marier. « La femme ne sera pas une icône pour lui, comme elle ne l'est pas généralement pour le paysan<sup>603</sup> ». En d'autres mots, Nică est plus simple et plus honnête vis-à-vis de lui-même, plus en contact avec la pulsion érotique et l'instinct, l'intellectualisation ou la rationalisation lui étant étrangères en tant que mécanismes de défense face à l'éveil de la sexualité.

La deuxième partie des *Souvenirs* débute avec une description de ce que le narrateur adulte regrette ne plus rencontrer dans le présent. La nostalgie des temps de l'enfance et la tristesse sont celles de quelqu'un qui essaye, à travers ses écrits, de faire revivre un espace où il se sait pleinement vivant, alors que plus tard il ne pourra plus faire la même chose. On pourrait considérer que dans ce premier fragment de la deuxième partie se trouve, en fait, une tentative de définir l'enfance comme un âge intérieur, contrastant avec la maturité.

Nică semble confirmer la vérité des paroles paternelles, selon lesquelles il y a un temps du jeu qui, s'il n'est pas vécu, ne peut pas être reconstitué : « Pourvu qu'ils soient bien portants, qu'ils mangent et qu'ils s'amuse maintenant qu'ils sont petits ! L'envie de jouer leur passera quand ils seront grands et quand les soucis viendront ; je t'assure, ils n'y échapperont pas. Et puis, ne connais-tu pas le dicton : « Tout enfant joue. Tout cheval tire, tout pope chante ». Ce sont les paroles qu'adresse le père du conteur à la mère de ce dernier<sup>604</sup>.

La formule « je ne sais pas comment sont les autres », pourrait être interprétée non seulement comme marque de la subjectivité du vécu de chacun, mais également comme une invitation adressée à l'autre de jeter un regard bienveillant sur un long arrêt sur les terres de l'enfance. « Le lieu de (ma) naissance » est marqué par l'atmosphère de la maison familiale, avec ses éléments spécifiques : « au pilier de la cheminée, où maman attachait une ficelle garnie de papillotes — ah ! Combien les chats pouvaient jouer avec ! — au rebord de l'âtre glaisé, où je m'appuyais quand j'ai commencé à me tenir sur mes petites jambes, au four sur lequel je me blottissais quand on jouait à cligne-musette, à tant de jeux pleins de gaieté et de charme puéril,

---

<sup>603</sup> Călinescu George, Op. cit., p. 33

<sup>604</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 53

mon cœur bondit encore d'allégresse<sup>605</sup> ». (Le mot roumain *mijoarca*, traduit par jouer à cligne-musette, signifie cache-cache).

La description faite par G. Călinescu de la maison familiale de Creangă suggère à quel point l'affect peut colorer la représentation : « La maison, considérée comme celle d'un dirigeant, était plutôt une bicoque, portant un gros bonnet en tuiles et composé d'une seule pièce, avec deux fenêtres de côté – l'une en longueur et l'autre sur un rebord, ainsi que d'une terrasse occupée à moitié par le four (qui avait l'ouverture et une partie de son corps dans la grande pièce). Le plafond était fait de poutres et le four était collé à la terre glaise. Les objets de la maison étaient peu nombreux et primitifs : un coffre en bois de chêne lourd, une table en chaîne aussi, la roue pour filer la laine, le métier à tisser et bien entendu des lits accolés au mur, pour y faire dormir une dizaine d'êtres<sup>606</sup> ».

Il est facile de comprendre, à partir de cette description, de quelle intimité pouvaient bénéficier les époux. Malgré le manque d'espace, le nombre d'enfants s'accroît pratiquement chaque année. La dépendance de l'écrivain aux objets familiaux stimule en lui un quelconque sentiment de sécurité – auquel l'adulte a de moins en moins accès. Cette dépendance est suggérée par le choix fait par l'écrivain de plus tard de ressusciter d'une certaine façon le fantôme de sa maison d'enfance, dans la bicoque de Iași. Même si elle est dans un espace urbain, celle-ci se trouvait en réalité dans un quartier ressemblant plutôt à un village. De plus, l'aménagement de cette bicoque comportait des éléments familiers autrefois à l'enfant : « La maisonnette avait deux petites pièces séparées par un petit couloir qui donnait vers derrière. Tout devant se trouvait la véranda, de la hauteur d'un homme, qui s'appuyait sur six piliers en bois, plutôt des pieux, appuyés sur des véritables buveurs. Les pièces y étaient bien basses, toutes petites, avec des murs crevassés, qui ne semblaient pas assurer un bon abri<sup>607</sup> ».

De cet espace qui essaie de ressusciter l'atmosphère de Humulești, ne manquent pas les chats, en grand nombre et portant des noms humains : Tița, Sița, Florica, Țică, Suru, Ghiță, Vasilică, Todirică, BălăNică, Mițulica, Tărcata, Frăsina. Un gros matou porte même le nom du critique de Junimea, protecteur de l'activité d'instituteur de Creangă, à savoir Titu (Maiorescu)<sup>608</sup>.

L'espace de l'enfance est d'abord un espace du lien (pour reprendre la classification de René Kaës), d'abord avec la mère et ensuite avec les autres membres de la famille. Ce lien

---

<sup>605</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 49

<sup>606</sup> Călinescu George, *Op.cit.*, p. 17

<sup>607</sup> *Ibid.*, p.131

<sup>608</sup> *Ibid.*, p.132

assurait autrefois la sécurité de l'enfant et est désiré par l'adulte, dans un refus de la séparation. C'est une manière de dire : « Ça me manque d'être enfant et d'avoir comme unique occupation le jeu ». Gardée dans la mémoire, la beauté de ce temps-là attire toujours l'écrivain, qui échappe à la réalité décevante par la fuite dans l'espace imaginaire de l'enfance. « Ah, Seigneur ! Quelle bonne vie c'était alors ! Car mes parents, mes frères et mes sœurs étaient pleins de santé, rien ne manquait à la maison, les gamins et les gamines des voisins s'amusaient tout le temps avec nous et je n'en faisais qu'à ma guise. On aurait dit que le monde entier était à moi !<sup>609</sup> ».

Selon les calculs de G. Calinescu, les deux parents de l'écrivain sont morts prématurément. Le père n'avait pas plus de cinquante ans lorsque le décès est survenu (1858 est l'année de sa mort ; il n'était plus en vie en 1864). Concernant Smaranda, en 1858, elle vivait, malade, depuis quatre ans et n'était plus en vie en 1864. Si l'on prend en compte l'âge du mariage (le critique se fonde sur des calculs approximatifs à partir des habitudes de mariage de l'époque, surtout que des données précises concernant l'année de naissance de ses deux parents n'existent pas), elle n'a pas vécu longtemps après 45 ans. À l'époque, les jeunes filles se mariaient entre 16 et 18 ans et les garçons entre 20 et 25 ans. Il est peu probable qu'elle ait vécu plus, compte tenu de sa santé fragile<sup>610</sup>.

Humulești est un espace du groupe, de la communauté. La manière dont l'adulte nostalgique recrée cet espace communautaire se dévoile tant par la fréquentation de *Junimea*, que par l'invitation adressée à ses amis de lui rendre visite dans sa bicoque, tout comme autrefois, lorsqu'il était enfant et qu'il a assisté à plusieurs reprises, par temps de fête — par exemple la célébration du patron de l'église — à la grande joie de sa mère de recevoir des invités et de les ravitailler de plats préparés par elle-même. La sensation que le monde lui appartient est due à l'attention toute particulière que lui porte sa mère, en tant que fils préféré et peut-être, aussi, en tant qu'aîné : « Maman, qui était fameuse pour ses incantations, me disait parfois avec un sourire, quand le soleil commençait à se montrer parmi les nuages, après une longue pluie : “Sors, mon enfant aux blonds cheveux, sors et ris au soleil, et le temps se remettra”. Et le temps se remettait, à mon rire...<sup>611</sup> ».

La mère, tout comme de nombreuses femmes de campagne, recourait à des rituels magiques, croyant fortement dans la force de certaines incantations ou autres gestes afin de modifier les phénomènes naturels (la littérature populaire roumaine regorge d'exemples de telles pratiques et d'habitudes dramatiques). Au-delà de cette vision animiste et de la pensée

---

<sup>609</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 49

<sup>610</sup> Călinescu George, *Op.cit.*, p. 17

<sup>611</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 49

magique, ce qui retient l'attention est l'étonnement de l'écrivain lorsqu'il évoque ces occupations, au centre desquelles il semblait se trouver en tant qu'enfant. Il déplore l'absence de la mère omnipotente, mais surtout la mère pour qui il était l'enfant magique, l'enfant-centre de son univers, ayant des capacités à redresser le temps, en d'autres termes, la mère à laquelle obéit tout l'univers.

C'est à la sécurité de ses bras qui protègent contre la maladie et la mort que le conteur n'a plus d'accès. Le conteur avoue : « Il savait bien, le soleil, à qui il avait à faire, car j'étais le fils de ma mère qui, elle aussi, en vérité, savait accomplir de vrais prodiges : elle détournait les nuages noirs menaçant notre village, elle envoyait ailleurs la grêle, en enfonçant une hache dans la terre, dehors, devant la porte ; elle faisait figer l'eau rien qu'avec deux pieds de vache, et les gens se signaient de stupeur. Elle battait la terre, le mur, ou le morceau de bois contre lesquels je me suis cogné la tête, le bras ou la jambe, en disant : “Tiens ! Tiens !”, et aussitôt la douleur me passait... Quand les tisons brûlants ronflaient dans la poêle — on dit que c'est signe de vent et de mauvais temps — ou quand les tisons sifflaient — c'est signe que quelqu'un dit du mal de vous — maman les grondait, là, dans l'âtre, et les frappait à coups de pincette, pour apaiser l'ennemi. Et mieux encore : quand maman trouvait que j'avais un peu mauvaise mine, à l'instant elle préparait, de son doigt mouillé de salive, un peu de boue avec la poussière amassée sous la semelle de sa chaussure, ou bien elle prenait de la suie dans sa poêle, en disant : “Pas plus que le mauvais œil n'a touché le talon de soulier ou le poêle, qu'il ne touche mon petit enfant !” Et elle me faisait ensuite un grand signe sur le front, pour empêcher son chéri de mourir...<sup>612</sup> ».

Au cœur des impressions de l'enfant sur les qualités magiques de sa mère (une mère qui, dans ce fragment, semble être la mère des premières années de vie), se trouve, peut-être, l'habitude de l'écrivain de fabuler et d'exagérer. Cela se dévoile plus clairement lors de la caractérisation des personnages plutôt détachés de la prose fantastique. Le sentiment de manque de l'écrivain, arrivé à la maturité, concernant la tranquillité et la sécurité retrouvées dans les bras de la mère, transparait à travers les lignes suivant cette incursion, avec des exemples tirés d'un monde rempli de miracles.

Ce monde est celui de la mère démiurge, idéalisée : « Telle était maman, au temps de mon enfance, savante en charmes, comme je m'en souviens ; et je m'en souviens fort bien, car ses bras m'ont bercé quand je tétais son sein si doux et que je me laissais dorloter sur sa poitrine, tout en gazouillant et en la regardant dans les yeux avec tendresse. Et mon sang vient de son sang, et ma chair de sa chair, et c'est elle qui m'a appris à parler. Quant à la sagesse, c'est un

---

<sup>612</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 49

don de Dieu, quand vient le temps pour l'homme de connaître le bien et le mal<sup>613</sup> ». Quel autre exemple serait plus révélateur de l'expression presque lyrique de la mise en accord entre mère et fils ? Mais également du fantasme archaïque du déchirement du sein maternel, de la voracité et de la nostalgie du retour à ce sein ? Nous pouvons soupçonner cependant que, pour des raisons dont le point de départ peut être difficilement identifié, mais ayant sans doute comme soubassement la relation de Smaranda avec sa propre mère, la mère de Creangă n'a pas pu assurer à son enfant un contenant affectif qui soit la fondation de sa capacité à se contenir soi-même.

Creangă, l'être mûr, reconnaît et affirme son incontinence affective, le fait de décharger sa rage instantanément, comme s'il passait par une forme de transe qui ne lui permet pas de se conduire autrement que par la mise en acte de la violence qui l'habite. Dans les relations avec ses propres élèves, il reproduit des formes d'abus auquel il avait été lui-même soumis durant sa scolarité. L'impulsivité, la faible résistance à la frustration, au narcissisme destructif qui ne peut être endigué par la capacité autoréflexive (l'écrivain semble capable de se caractériser lui-même honnêtement, de manière réaliste, à travers ses propres confessions), l'attente implicite que les autorités ecclésiastiques tolèrent son exhibitionnisme et sa révolte, sans recourir à des instruments contraignants vis-à-vis de ses comportements, perçus comme inappropriés pour la profession de diacre, tout cela semble s'enraciner dans la relation de Creangă avec sa mère : « Mais malheur à l'homme qui se laisse aller au fil de ses pensées ! L'eau l'entraîne au fond, furtivement, et, de la plus grande gaieté, il peut tomber parfois dans une affreuse tristesse<sup>614</sup> ».

L'alternance entre sa joie, lorsqu'il crée le cadre de l'univers expérientiel de l'enfant Nică et sa nostalgie, la tristesse de l'adulte, pourraient être perçues aussi comme un refus de grandir et de s'adapter à un réel désolant, une tentative d'évasion salvatrice dans l'espace béni du jeu. La réalité déçoit surtout parce que, en l'absence d'objet intérieur contenant et à cause de l'incapacité de materner, Creangă se sent à la merci du destin, de l'époque, se révoltant sur son incapacité de se soustraire aux impulsions et à la maladie, se perçoit soi-même comme étant la victime d'une vie qui n'a pas seulement perdu le charme d'antan, mais qui semble aussi implacable et écrasante. S'agit-il d'une représentation culturelle roumaine presque « mioritique » (*mioritică*) du destin ? Ou est-ce tout simplement la conséquence de l'idéalisation de la mère omnipotente ?

---

<sup>613</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chişinău: Continental Grup, 2008, p. 51

<sup>614</sup> *Idem*

Mise dans la perspective de la maturité, l'enfance idéalisée séduit encore, apparaissant comme une modalité de chasser l'amertume : « Allons ! Parlons plutôt de notre enfance ; elle seule est joyeuse et innocente, en vérité<sup>615</sup> » (Ion Creangă, p.51). Maintenant, quand lui-même a l'âge où la vie quotidienne, la sienne et celle de son fils, est à sa responsabilité, le conteur regrette les moments où les autres, maman et papa, se faisaient des soucis pour lui : « Peu importe à l'enfant si son père et sa mère songent aux difficultés de la vie, à l'inconnu du lendemain, ou s'ils sont rongés par des pensées lourdes de soucis... L'enfant enfourche son bâton et se figure être sur un cheval des plus fougueux, sur lequel il galope joyeusement ; il le frappe de son fouet, il lui tient la bride solidement, il l'invective de tout son cœur, à vous assourdir. Vient-il à tomber, il croit que son cheval l'a renversé et fait passer sa colère sur son bâton ».

Quels sont les éléments qui font de l'enfance un âge édénique ? Ce sont la protection de ses parents et le regard protecteur de sa mère. Sachant que ce regard protecteur est là, l'enfant peut se permettre d'explorer son espace de jeu, avec tout le plaisir engendré par l'abandon aux sensations du moment, avec la capacité de transformer par la liberté de son imagination des objets banals, dans des êtres allégoriques — la transformation d'un bâton ou des chevaux dans des compagnons de jeu — de reproduire au niveau symbolique le geste de la mère d'arrêter le bâton-cheval lorsque celui-ci semble le jeter de son dos. L'état de l'enfance sans autres soucis que le jeu est un où l'adulte n'a pas accès, sauf par le souvenir. De ce point de vue, les déclarations critiques concernant l'œuvre de Creangă se révèlent complètement infondées au sujet d'une supposée difficulté de l'enfant des temps modernes à se retrouver et à s'identifier avec les personnages de Creangă.

Les fragments qui décrivent la mère des premières années de vie sont imprégnés d'humour tendre. En ce qui concerne l'humour tendre, Donnet remarque que l'explication freudienne (dans la deuxième topique) est un peu schématique<sup>616</sup>. D'une part, celle-ci consisterait dans le surinvestissement du Surmoi de telle manière que la perception du monde intérieur change : le jeu semble minuscule, tandis que le Surmoi semble « magnifié ». « D'autre part, il change l'appréhension de la situation désagréable, puisque le Surmoi, « en écartant la réalité, sert une illusion ». Le Surmoi se retrouve détenteur de l'épreuve de réalité, en fonction de son origine dans l'instance parentale qui fut, en son temps, la réalité même. La menace qui pèse sur le Moi se trouve irréaliste, ramenée à l'inconsistance d'une peur infantile : « Tout se

---

<sup>615</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 51

<sup>616</sup> Donnet Jean-Luc, *L'humour et la honte*, Paris: Puf, 2009, p. 5

passé comme si le Surmoi disait au Moi : regarde, voilà le monde qui paraît si dangereux : un jeu d'enfant, tout juste bon à faire une plaisanterie<sup>617</sup> ». L'humour tendre met le Surmoi dans une autre lumière dans la description de Freud, qu'il présente le Surmoi dans une « sollicitude consolatrice » en rapport avec le je et qui se trouve en lien direct avec les instances parentales.

Peut-être la façon de jouer des enfants d'aujourd'hui, est différente, peut-être leur évolution biologique et émotionnelle est accélérée par l'accès à l'information et aux stimuli de plus en plus complexes, mais le sentiment de joie face au jeu et la curiosité exploratrice sous le regard sécurisant de la mère ne peuvent pas être différents, justifiant aujourd'hui, à plus d'un siècle et trois décennies de distance, la conclusion suivante : « Voilà comment j'étais à cet heureux âge, comme tous les enfants, je pense, depuis que le monde est monde, quoi qu'on en dise<sup>618</sup> ».

Mais comment construire un portrait des parents de Creangă, à partir des dires du narrateur concernant les parents de Nică ? Bien évidemment, on n'a pas devant nous ses parents réels – morts depuis longtemps au moment de l'écriture –, mais plutôt les représentations intérieures des parents, auxquelles se rajoute la tendance de Creangă à fabuler ou à exagérer certains éléments de l'idéal, comme c'est le cas dans la description de la mère des premières années d'enfance, considérée comme une sorte de déesse, dont les gestes magiques-rituels sont à l'écoute de l'Univers-même.

Le portrait du père du conteur, tel qu'il ressort des écrits, est celui d'un homme simple, dont la conscience ne semble traversée ni par des dilemmes existentiels ni par l'ambition de dépasser son statut par le biais de ses enfants. Il ne cherche pas à identifier les raisons pour lesquelles l'existence se déroule d'une certaine manière. Il s'approprie, sans questionnement, la mentalité du paysan, dont le destin semble être le même depuis des générations, à savoir : se marier, avoir des enfants, travailler pour être en mesure de les nourrir. Content de faire vivre la famille qui s'agrandit chaque année, il est en quelque sorte pris dans le rythme rapide et prévisible d'une existence presque rudimentaire, où le travail est nécessaire pour avoir de quoi manger.

Si on a de quoi manger, il n'y a pas de raison d'être malheureux : c'est-à-dire, s'il y a du bois, du lard et de la farine dans le grenier, du fromage en abondance, du chou et que le père peut assurer le quotidien des membres de sa famille<sup>619</sup>. George Călinescu fait l'observation suivante : « Ces gens se marient parce que tout le monde le fait, ils ont des enfants comme tout

---

<sup>617</sup> Donnet Jean-Luc, *L'humour et la honte*, Paris: Puf, 2009, p. 5

<sup>618</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 51

<sup>619</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povești*, București : 100+1 Gramar, 2006, p. 158

le monde et travaillent dur tout comme les autres. La roue tourne toujours dans leur existence, sans leur donner du répit pour se demander s'ils sont contents ou pas<sup>620</sup> ».

Cependant, l'homme simple, qui veut faire de ses fils des bras forts pour l'aider au travail, ne peut être jugé comme simpliste (comme l'ont fait certains interprètes de l'œuvre de Creangă), seulement parce qu'il s'oppose aux ambitions de Smaranda. Ștefan a Petrei Ciubotariul est plutôt la voix spécifique des paysans roumains de l'époque. Et le mari, et la femme ont tendance à polariser la manière de voir l'éducation de Nică, également pour d'autres raisons, beaucoup plus nuancées, liées à la dynamique de leur relation, et que nous ne pouvons que deviner ou spéculer tout au plus. Par exemple, dans quelle mesure le conflit entre Ștefan et Smaranda, sur la scolarité de Nică, a un rapport avec l'idéalisation par Smaranda de la figure paternelle, à laquelle elle semble toujours attachée ?

Ștefan serait-il sensible à la préférence de sa femme, peut-être un peu trop évidente pour son fils Nică, avec qui elle tend à former un couple ? Au-delà du fait que le refus de scolarisation de Nică ne correspond pas à ses propres valeurs et croyances concernant les enfants, y a-t-il une forme de rivalité avec le fils, vu par sa femme comme possédant des qualités très précieuses ? Ou, peut-être, s'agit-il d'une réponse comportementale à ce qu'il perçoit comme une forme subtile de culpabilisation du genre : J'aimerais que mon fils ressemble plutôt à mon père qu'à toi ? Il est notable que le conflit verbal et la relation du couple convergent vers les ambitions de Smaranda de voir son fils devenir prêtre. L'opposition de Ștefan est quelque peu fragile et il se laisse persuader par les railleries, les sermons et l'insistance de Smaranda, même s'il tente de se défendre par l'ironie de son flux verbal.

Il est assez facile de comprendre que, en s'inscrivant dans la répétition du comportement typique du paysan, Ștefan ne se fait pas de soucis pour le nombre de ses enfants. Bien au contraire, lorsque « sa cour se remplit » de ses quatre garçons, il commença à faire toute sorte de calculs à propos de l'aide que ces derniers lui apporteront et de l'aisance que sa vie aura. Il semble juste contrarié par l'obsession de Smaranda de voir son fils devenir prêtre. Saurait-il se placer contre le cours naturel des choses, tel qu'il était perçu par lui et sa famille ou les autres villageois ? Du temps de Creangă et non seulement, l'école était plutôt considérée comme un obstacle dans les projets des paysans (cet élément surprendra d'ailleurs beaucoup Marin Preda, un écrivain roumain du XXe siècle, dans son roman *Moromeții*<sup>621</sup>, ce qui veut dire que presque un siècle plus tard cette mentalité n'était pas trop différente). Est-ce, plutôt, la conception du paysan du destin qui ne se forge pas par l'étude, mais en travaillant avec les bras ?

---

<sup>620</sup> Călinescu George, Op.cit., p. 17, 18

<sup>621</sup> Preda Marin (Vol. I-1955, Vol. II -1967), *Moromeții*, București: Cartex, 2017

Au-delà de la conception populaire selon laquelle un homme peut se débrouiller sans avoir fait des études (tout comme Ștefan), l'ironie du père n'est-elle pas aussi l'expression d'une forme d'envie, étant donné que certains comportements de Nică semblent tolérés ou ignorés par sa femme, qui attendait justement qu'il fasse des études avant tout ? L'éducation est pour le père une sorte de perte de temps, et ce parce que, explique Ștefan A Petrei à sa femme : « Si tout le monde était instruit, comme tu l'entends, qui nous aidera à enlever nos bottes ? N'as-tu pas entendu parler de celui qui est parti bœuf à Paris — Dieu sait où ça bien percher — et en est revenu vache ?<sup>622</sup> ».

« Ștefan voyait l'avenir tout comme le passé qu'il avait connu : les filles devaient se marier, les garçons devaient semer du maïs et de l'avoine et aller dans la forêt de Dumesnicu, vendre des « șumani » (vêtements) tissés par les épouses et ainsi de suite. Par ailleurs, le paysan [...] a une très mauvaise opinion sur le citadin<sup>623</sup> ».

Le temps évoqué par le narrateur est celui où se coagule une nouvelle classe sociale, la bourgeoisie. Mais le paysan n'a pas de respect pour les représentants de la nouvelle classe, d'autant plus que beaucoup d'entre eux étaient éduqués justement pour servir sur les terres des boyards. Tout comme il a des idées claires sur la condition de l'homme et de la femme — qui sont également des formes de reconnaissance de l'appartenance communautaire — de la même manière, il considère que la condition des enfants, lorsqu'ils sont tout jeunes, est celle de jouer, parce que plus tard, le temps du jeu va sombrer dans les ennuis de la vie adulte.

Aussi, Ștefan A Petrei est celui qui, de retour à la maison le soir, fait des enfantillages avec ses progénitures et leur encourage folies et liberté. Il semble tolérer avec plus de facilité les espiègleries, le jeu et la tendance exploratoire naturelle des petits, à l'exaspération de Smaranda, qui cherche à mettre des limites et à critiquer leur comportement, bien sûr, parce qu'elle restait toute la journée avec eux (comme les enfants le font souvent, quand la mère n'en peut plus de fatigue et baisse sa garde, « c'était le moment que nous, les gamins, choisissions pour bouleverser la maison<sup>624</sup> »).

La manière dont s'amuse le père sur le dos de sa femme, son plaisir du persiflage sont des traits que l'on retrouve dans la personnalité du narrateur, plus une tendance à la pitié de soi, à dramatiser et à exagérer les ennuis, héritée de sa mère. L'identification projective de Ștefan avec les enfants soutient leur défi de l'autorité de Smaranda. Après une journée de travail, lorsqu'il rentre « la nuit de la forêt de Dumesnicu, glacé de froid et couvert de givre », le père

---

<sup>622</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 25

<sup>623</sup> Călinescu George, *Op.cit.*, p. 18

<sup>624</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 51

accepte sur le coup l'invitation des petits à l'enfantillage. Il devient pour un moment l'enfant de Smaranda, qui aurait souhaité se relaxer.

Mais lorsque les enfants, encouragés par l'alliance au père et à l'abri de cette alliance dépassent toute limite, c'est encore le père qui parvient à les assagir avec une seule affirmation : « Allons, la paix, la paix ! Ça suffit, espèce de rouspéteuse !<sup>625</sup> » (la métaphore du cheval se trouve dans le jeu de Nică, et nous la voyons comme ayant des significations liées à la liberté, la libération, l'obéissance). On lit dans les paroles du père la satisfaction de pouvoir facilement arrêter les irruptions des gamins, contrairement à sa femme.

Je suppose qu'il est agréable de s'imaginer comme le seul maître de ce groupe d'enfants, le seul capable, en effet, de les maîtriser. Bien que les écrits du conteur rendent plutôt le portrait d'un père plein d'esprit, bienveillant avec ses enfants. Il en va tout autrement avec sa femme. Dans cadre, il apparaît toujours porté sur le défi et les conflits, la confrontation de valeurs, d'idées, de vision sur la vie. Cela arrive peut-être parce qu'il perçoit l'admiration de Smaranda pour l'étude et se rend compte qu'il ne correspond pas au modèle tant admiré par sa femme. Enfin, cela explique pourquoi, pour ne pas se mettre en face à face avec son propre sentiment d'infériorité, Ștefan se moque des préoccupations de sa femme, telles celles liées à l'église (qu'il considère comme exister plutôt dans l'esprit et qu'il ne faudrait pas l'afficher avec hypocrisie, comme une sorte d'image pour les autres).

La lutte de pouvoir entre les deux semble avoir comme enjeu également l'idéalisation par Smaranda de son propre père. À chaque fois qu'elle lui reproche qu'au lieu de payer les *sorcoveți* (ancienne monnaie d'argent) pour l'éducation de Nică, il préfère « picoler où se saouler la gueule » et accumuler ainsi des dettes au bistro (sans qu'il soit pour autant dépendant à l'alcool, mais ayant une consommation modérée pour l'époque, à la campagne ; cette habitude est peut-être même une méthode pour échapper à ce qu'il estime être les embêtements causés par sa femme), Ștefan s'obstine à ne pas lui donner raison, par orgueil (vulnérabilité narcissique) et en réponse à la réaction de dévalorisation. Cependant, son frère aîné, Basile, qui envoie son fils Mogorogea à l'école, tout comme son beau-père, David, suscitent l'étonnement de Ștefan et le font sans doute réfléchir. C'est probablement l'une des raisons qui le font reconsidérer son attitude et céder à l'insistance de Smaranda.

Mais ce qui fait le père douter fortement de l'avenir de Nică en tant que prêtre, c'est sa paresse proverbiale. Néanmoins, l'argument qui semble avoir le plus d'effet sur Ștefan a Petrei est celui que, dans une famille, un prêtre peut être une véritable aide spirituelle pour les autres

---

<sup>625</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 55

frères et sœurs. George Călinescu spéculait aussi que le père, modeste et réservé, ne se permettait même pas au niveau imaginaire de penser que sa descendance pourrait aller aussi loin<sup>626</sup>.

Lorsque, de retour de Broșteni, le fils chante à l'église et bénéficie d'une reconnaissance de la part du prêtre Ioan, il laisse sûrement une impression profonde non seulement sur la mère, mais sur le père également. C'est probablement aussi pour cela qu'à partir de ce moment il ne s'oppose plus si fortement aux dépenses engendrées par la scolarité de Nică. Cependant, le père et la mère ne semblent pas du tout se soucier des désirs du fils concernant sa propre vie, tout en se doutant de sa capacité de discernement. Ils reproduisent ainsi les coutumes de l'époque, selon lesquelles les parents décident au nom de et pour leur enfant, non seulement concernant ses études, mais aussi, souvent, concernant le mariage : « Il suivra ce que nous lui dirons, et non pas ce qu'il veut<sup>627</sup> » — sont les paroles du père au moment où il décide de suivre les ambitions de la mère.

Ștefan est moins volubile, il ne possède pas le débit verbal de Smaranda et je suis encline à croire tout à fait justifié le soupçon du critique George Călinescu concernant l'indécision du père au sujet de la scolarité de Nică. Il semble difficile de croire que le père de Nică résiste seulement parce qu'il veut profiter des bras forts de son fils pour la couture des « sumane » (long manteau paysan, en tissu de laine) ou pour couper du bois dans la forêt. Et ce d'autant plus qu'à l'époque, la profession de prêtre était valorisée par la communauté. Ce n'était pas la même chose que de devenir chancelier (chancelier est une sorte d'administrateur). Ștefan croyait que son fils, « glorifié de paresse », ne pouvait en aucun cas devenir chancelier. Comme mentionné précédemment, cette figure est aux yeux du paysan une espèce de serviteur bourgeois. À l'époque, le prêtre jouissait de la reconnaissance communautaire, du respect et ne connaissait pas l'indigence.

On peut donc supposer que lorsque Ștefan voit le succès du fils au retour de Broșteni, il se décide définitivement à ne plus s'y opposer. D'autre part, bien que chef officiel de la famille, les décisions les plus importantes semblaient être prises par Smaranda. Par son insistance, ses railleries, ses reproches et son débit verbal, celle-ci parvenait à imposer son point de vue concernant l'éducation du fils. George Călinescu suppose que la vie de l'homme Creangă, qui s'est éteint bien jeune, a été une de travail physique intense, alors qu'il se trouvait sans cesse sur la route (il est mort en 1858 et fût enterré à Progoreni, près de Târgu Frumos, et non pas à

---

<sup>626</sup> Călinescu George, Op.cit., p. 18

<sup>627</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie* in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, p. 196

Humulești) : « On ne connaît pas l'inconvénient qui l'a fait succomber, mais à partir du moment où il n'est pas mort dans son lit, nous pouvons aisément supposer qu'une maladie rapide ou bien une vieille séquelle l'ont emporté. Vivre avec autant de personnes dans une mesure, en travaillant avec le Scythe et la hache, est un moyen de préparer votre propre mort<sup>628</sup> ».

On peut supposer que, d'une certaine manière, cette différence d'opinions entre Ștefan et Smaranda concernant la mission du paysan et l'éducation sera intériorisée par Nică et va se refléter dans sa façon de se rebeller plus tard contre l'église et les prêtres, après avoir quitté sa première femme (qu'il avait épousée uniquement pour rentrer dans les ordres). La haine qui se réveillera à partir de ce moment-là dans le diacre Creangă rappelle-t-elle la conception du père concernant le vrai travail, celui du paysan, qui utilise la force de ses bras, en comparaison avec le gain ecclésiastique-catégorie professionnelle basée sur la reconnaissance et la bienveillance des paroissiens qui donnent biens et argent au prêtre ?

Jusqu'à un certain point, le portrait de Smaranda semble se superposer au portrait de la femme paysanne typique : donner vie à tous les enfants que Dieu veut (une conception des femmes de la campagne), faire la course du matin au soir dans sa maison, élever ses progénitures, s'en plaindre auprès de l'homme et faire des histoires à cause d'eux, maudire son existence, en se plaignant des difficultés de la vie. On ressent dans la manière dont se coagule le portrait de Smaranda dans les pages des *Souvenirs*, qu'elle se considère comme quelque peu différente par rapport aux autres femmes de sa famille. Par ailleurs, cette famille a un niveau de vie plus élevé. Son père est gouverneur à Pipirig, c'est-à-dire un homme de premier rang dans son village (*vornic* signifie une sorte de maire), il sait lire et aime donner des exemples de la *Vie des Saints*, dont il prétend que c'est un livre qui lui apporte également peine et consolation, surtout quand la vie lui semble trop dure (par rapport aux souffrances des saints, les siennes lui semblent tout à fait mineures). Ses frères savent tous lire.

Dans quelle mesure l'ambition de Smaranda est-elle due à l'envie du pénis, au fait d'être née fille par malchance et au fait que cela l'a empêchée de bénéficier du soutien du père pour faire des études ? L'un de ses frères, George, est devenu prêtre, un autre a épousé la fille d'un prêtre, le frère cadet Dumitru, du même âge que Nică, est encouragé par son père à étudier. Măriuca, une de ses belles-sœurs, aspire aussi à faire de son garçon un prêtre et soutient ses études. En d'autres termes, il est probable que son ambition soit soutenue à la fois par l'idéalisation du père ainsi que par l'envie. Le grand-père de Nică, David, exprime son regret de ne pas avoir pu étudier plus à son époque, par exemple, en apprenant à écrire. D'autre part,

---

<sup>628</sup> Călinescu George, Op.cit., p. 31

originaires d'une région géographique avec beaucoup de monastères, il est probable que le désir des paysans aisés de voir leurs enfants devenir prêtres était assez fréquent.

Au fait qu'une femme de telle descendance et de surcroît fervente fidèle, trouvant réconfort dans des croyances spirituelles, s'ajoute son espoir secret que peut-être le prêtre Ioan, père de l'espiègle Smaranda, prendra un jour Nică pour gendre et pourquoi pas, que son fils succèdera ainsi à la paroisse Saint Nicolae du village. Non seulement Smaranda croit dans beaucoup de superstitions, mais elle extrait de la réalité les éléments venant à l'appui d'une idée qu'elle s'était forgée, à savoir qu'elle est mère d'un fils tout à fait exceptionnel, susceptible de devenir important pour la communauté rurale, comme en témoigne sa confiance dans les signes et les conseils des diseuses de fortune.

Apprécié avec une telle ferveur par sa mère, qui voit en lui la continuité de son propre père, accomplissant les rêves de ce dernier de parfaire ses études (on peut aisément s'imaginer à quel point Smaranda était impressionné par l'histoire de son fameux ancêtre cocher, de lignée maternelle, à laquelle le grand-père fait référence avec tant de plaisir). Nică apprend ainsi à penser qu'il est spécial. Il saura se servir de cette impression pour spéculer sur le désir de s'esquiver de différentes tâches ménagères. On peut s'imaginer que c'est grâce à sa mère que le conteur apprend à fantasmer, à parler beaucoup et sagement, en dictons et proverbes.

La disposition hystérique de Smaranda se révèle dans les décharges émotionnelles et verbales qui côtoient les insultes : « Que tu dormes un sommeil éternel », « vilains drôles que vous êtes<sup>629</sup> » (*pughibală* signifie fantôme, monstre), « que la terre t'avale<sup>630</sup> », « *duglișule* » (« *dugliș* signifie paresseux, inactif), « *coropcarule* » (« *coropcar* signifie vagabond) ou des menaces de châtiments corporels : « Je vais décrocher la houssine de la poutre et je vous écorcherai la peau de belle façon !<sup>631</sup> ». La labilité de sa mère, ainsi que sa nature autoritaire sont d'autres caractéristiques qui se retrouvent dans la manière d'être du narrateur ou, plutôt, dans ses contes. Il esquisse ainsi l'imgo maternelle (image maternelle intériorisée, à partir de la rencontre entre l'inconscient maternel et l'inconscient filial).

La délimitation que j'opère est artificielle, dans le sens où je décris Smaranda à partir du portrait présent dans les écrits de son fils, n'étant pas en contact direct avec la représentation maternelle intérieure de Creangă ou avec la manière dont l'objet maternel s'est cristallisé dans la personnalité du conteur. S'y ajoute ici, sans aucun doute, la relativisation supposée par l'intention artistique. Smaranda fait une fixation sur la carrière sacerdotale de son fils et parvient

---

<sup>629</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie* in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, p.158

<sup>630</sup> Ibid., p. 158

<sup>631</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 53

à réunir toute la famille autour de son ambition. Elle passe facilement des menaces et châtiments corporels aux caresses, ainsi qu'à la séduction à travers ses plats cuisinés. On remarque le même type de dressage que l'on a vu chez le Père Ioan en tant que méthode éducative, ainsi que des variations sur le thème du bâton et de la carotte.

Les sanctions sont octroyées de manière impulsive, ce qui prouve son incapacité à gérer la colère. Celle-ci se décharge dans des comportements violents, parfois même sadiques — comme au moment où elle enlève les vêtements de Nică, lors de la baignade, laissant celui-ci tout nu. Elle fait cela avec l'intention évidente de l'humilier devant les filles et de lui inculquer un fort sentiment de honte, car, on le sait bien : la honte a besoin d'un regard social pour être renforcée (mais on reviendra plus tard, en détail, sur le fragment de la baignade).

Lorsqu'il se réfère à la façon dont on perçoit Smaranda, à travers les écrits de Creangă, George Călinescu déclare : « Son âme est passionnée, elle a des états d'esprit labiles, il n'y a que le rude travail quotidien qui la préserve de manifestations plus stridentes. La mémoire de Creangă est remplie de tendresse, mais dépourvue de l'analyse la plus élémentaire ou de la force. La fille de Nastasia, celle qui pleurait pour un rien, semble avoir eu une certaine hérédité nerveuse. Lorsqu'elle fait son apparition dans les pages du narrateur, elle ne devait pas avoir plus de trente ans. Placée dans un autre environnement, épargnée par les difficultés de la vie, sans jeunes enfants, mère d'un fils unique âgé de dix ans, on peut s'imaginer une Smaranda perdue dans des visions glorieuses à propos de son fils, en l'assujettissant, par amour exagéré, à ses propres projets<sup>632</sup> ». Toujours le même critique s' imagine que si Smaranda avait vécu, elle aurait essayé par tous moyens de contraindre le narrateur de ne pas abandonner la profession de diacre, et peut-être serait-elle même allée encore plus loin, à la recherche d'une future épouse pour son fils.

Ce ne sont que des suppositions, et ce à partir de son tempérament autoritaire. Par contre, ce que l'on peut évaluer avec plus de certitude ce sont les tentatives de Creangă de saboter la profession de diacre. Ceci peut être interprété comme un essai tardif de se libérer de la pression du désir maternel, de se séparer de celle qui, par son insistance et ses ambitions, a plus ou moins forcé son fils à soumettre ses propres souhaits à la vision de l'avenir de sa mère. La remarque de Călinescu concernant l'absence de profondeur d'analyse de Creangă dans la description de sa mère peut s'expliquer peut-être par la peur de détruire l'idéal ou de détrôner son idole. Malgré ses tentatives de s'en détacher, il leur est fidèle. Car s'il touchait à l'image de la mère, parfois presque tyrannique dans ses ambitions et sa passion, que mettrait-il à cette place ?

---

<sup>632</sup> Călinescu George, Op.cit., p. 22

Comment aurait-il fait face à la solitude, au paysage intérieur appauvri d'une présence remplissant presque tout l'espace et se glissant dans les recoins les plus intimes de son être ? Cependant, il se peut qu'il doive à sa mère son succès en tant qu'écrivain. Bien que le prix payé soit sa propre tranquillité d'esprit et la capacité d'être heureux comme adulte, ce qu'il gagne ainsi est la renommée dont il jouit en tant que conteur. Cela n'aurait pas été possible en l'absence d'école et d'études. Ayant des ancêtres de formation cléricale, comme Ciubuc le sonneur et le métropolitain Iacov Stamati, Smaranda s'est montrée à son tour fidèle aux idéaux de sa famille, dont le succès suprême semblait être représenté par la profession de prêtre. Selon des documents découverts par le critique, Smaranda souffrait d'épilepsie, une maladie qui se déclenche également chez Creangă à la maturité. La symptomatologie épileptique de l'écrivain pourrait être perçue elle aussi en clé mélancolique. On suppose néanmoins que Smaranda aurait bénéficié d'une rémission des crises épileptiques après en avoir souffert pendant dix ans. Quoiqu'il en soit, en dépit de cette pseudo-guérison en 1858, année de la mort de son père, Creangă se plaignait que sa mère était déjà malade depuis quatre ans. Elle est apparemment déjà enceinte lorsqu'elle devient veuve et donne naissance la même année, le 12 novembre 1858, à Ileana Creangă. On sait de cette fille qu'elle sera prise en charge par la suite par son frère.

Le narrateur mentionne qu'il est l'aîné des huit enfants de Smaranda et de Ștefan. Mais le critique Călinescu se demande si Creangă n'aurait-il pas fabulé, puisqu'il confond parfois les noms. Quant aux enfants, non seulement ils parlent tous de la même façon, mais ils semblent parfois s'exprimer comme des adultes. Le narrateur lui-même hésite par rapport à l'âge et même la date de la mort de son père : il indique tantôt le 30, tantôt le 28 juin. Parfois, Creangă se réfère dans ses *Souvenirs* à la maison de naissance qui héberge 5 ou 6 enfants et « un nourrisson », encore au berceau<sup>633</sup>...

Călinescu spéculé sur le fait que l'écrivain aurait fait un portrait de famille, où un nourrisson était tout le temps présent, afin de suggérer la fertilité de Smaranda et la croissance d'année en année du nombre d'enfants à la campagne. Cependant, Călinescu a trouvé des informations plus claires sur seulement six enfants de la famille, « dont l'un est passé pour décédé. Un autre, trouvé par tel ou tel biographe, est encore inconnu<sup>634</sup> ». Une grande partie des « folies » des *Souvenirs* semble être faites par Nică avec le quatrième né de la famille, Zahei, par ailleurs le plus longévif et en bonne santé des frères (il est mort à 76 ans). Et si les enfants

---

<sup>633</sup> Călinescu George, Op. cit., p. 79, 81

<sup>634</sup> *Ibid.*, p. 170

se mettent en concurrence pour faire des bêtises, c'est peut-être aussi une forme de rivalité pour attirer l'attention de la mère.

Par exemple, alors que Zahei imite le martèlement du hacher, tapant sur les trépieds de l'église, Nică ne veut paraître moins habile et essaie de couvrir les bruits de son frère avec d'autres, encore plus forts, faits cette fois-ci par la cloche accrochée au cou des moutons. Après quoi il improvise un habit à partir de « vieilles fringues » trouvées dans la maison, du papier et d'un casque, imitant les ornements symboliques ecclésiastiques et chantant ensemble « alléluia » et « Seigneur, pitié, le pape attrape des poissons ». Ce rituel se répète parfois deux à trois fois par jour. Au-delà du fait que la mère est impressionnée, ce jeu a des valences symboliques condensant métaphoriquement les choix professionnels faits plus tard par les deux garçons. N'oublions pas qu'à l'âge adulte, Ion Creangă le conteur, va renoncer au « potcap » de diacre (le couvre-tête des prêtres orthodoxes) dans un geste de révolte contre la volonté de sa mère de le voir devenir prêtre.

Mais ceci n'arrive pas avant le défi des autorités ecclésiastiques par des gestes tels que la participation aux spectacles de théâtre (dans un contexte général qui décourageait ce comportement, le théâtre étant considéré comme laïque), des réponses ironiques adressées aux prêtres ou des tentatives de justifier son choix de désobéir aux règles de la morale. En fait, son verbiage est un exemple de rébellion contre les contraintes de l'église, tout comme le sont les tentatives d'affirmer sa liberté de pensée et ses sentiments. Sa coupe de cheveux très courte est un geste considéré inadmissible par les membres du clergé, tout comme celui de tirer au fusil dans les corbeaux, celui de prendre une maîtresse (Tinca Vartic) ou de marcher dans les rues de Iași en habits civils et non pas religieux. Cette rébellion représente-t-elle une attente de se faire accepter de manière inconditionnelle, malgré la dissolution de toute limite ?

Le fait est que, au-delà des conséquences liées au diaconat, Creangă s'expose par là même à d'autres conséquences imprévues, mettant en danger le travail qu'il pratiquait avec joie et passion et auquel il ne voulait pas renoncer, celui d'instituteur. Le ministre de l'enseignement de l'époque, très sensible au scandale sur les ecclésiastiques, se laisse influencer par la réputation de pape rebelle de Creangă et le licencie. Il suit pour le conteur une période sombre d'indigence, ainsi que des tentatives de persuader l'éducation nationale de revoir leur décision de licenciement. Toutefois, sa capacité d'adaptation est suggérée par le fait qu'il trouve des ressources internes pour ouvrir un débit de tabac.

En ce qui concerne Zahei, il a fait à son tour des études, mais sans être pour autant encouragé à étudier que son frère aîné. On peut supposer qu'il ressentait une jalousie importante envers lui, bien qu'initialement il espérait enseigner dans la paroisse où son frère prêcherait. En

1868 il devient sacristain et puis chanteur à l'église de Frumoasa, alors que son grand frère, dégoûté par cette profession, s'auto-exclut de la caste ecclésiastique. Bien que très semblables dans leurs jeux et dans l'avidité pour la nourriture et la boisson (alors qu'ils étaient tous deux doués du « don de se saouler »), les frères se distinguent par leur façon de gérer les crises de rage, le plus jeune frère étant calme et patient, tout comme son père<sup>635</sup>.

Le fragment métaphorique des *Souvenirs*, où les deux improvisent une procession sous les yeux de la mère, peut être considéré comme un préambule de leur évolution ultérieure. Mais l'énervement de Smaranda à cause du fait que ses fils ne respectent pas son désir de discipline et de tranquillité, est probablement la source cruciale de la désobéissance ultérieure de Creangă face à l'autorité ecclésiastique. Ce n'est pas non plus un hasard que cela se passe juste après avoir été abandonné par sa femme (sa première femme était une fille de prêtre, délicate et fragile, qui ne pouvait pas résister au comportement volcanique et rudimentaire de Creangă ou à ses crises de colère ; elle le quitte donc).

Les paroles du père, ironiques, octroient un sens symbolique au spectacle donné par les garçons : « ma femme, tu es si pieuse – tout le monde le sait – les enfants ont voulu te faire une église, ici, sur place, pour te faire plaisir. Surtout qu'elle est si loin, l'église, qu'elle donne sur la maison<sup>636</sup> ». Le mari mentionne aussi l'habitude de Smaranda de donner aux garçons « des gâteaux bobines oints avec du miel » (ou gimblettes frottées de miel) et de la « coliva avec des cœurs de noix » (du gâteau aux noix), lorsqu'ils se pliaient à ses désirs concernant les études, se montrant comme des véritables rossignols<sup>637</sup>. Ce n'est peut-être pas un hasard si Ion Creangă est défroqué au moment où il s'aperçoit qu'il ne gagnera pas beaucoup d'argent avec cette profession, c'est-à-dire, que ce travail ne lui apporte pas les gâteaux symboliques désirés, alors qu'il peut les gagner beaucoup plus facilement grâce à l'activité d'enseignant. Cette deuxième profession lui permet non seulement la liberté d'être lui-même, contrairement à la première, mais est aussi une opportunité d'inverser le rapport de domination qui lui était si familier dans l'enfance.

Quoi qu'il en soit, le fragment mentionné représente une satire rabelaisienne à l'adresse de l'institution de l'église. Celle-ci est un exemple d'incompétence et d'ignorance, et, en plus, elle s'oppose aux lois naturelles par la censure qu'elle impose. De plus, l'alliance père-fils rappelle celle entre Gargantua et Pantagruel et permet une observation similaire à celle faite par Mikhaïl Bakhtine devant l'œuvre qu'il dédia à François Rabelais : « son œuvre, si elle est

---

<sup>635</sup> Călinescu George, Op.cit., p. 25

<sup>636</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 55

<sup>637</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, p. 159

convenablement déchiffrée, permet de faire la lumière sur la culture comique populaire vieille » qui coexiste avec l'institution de l'église et, en même temps, la met en question<sup>638</sup>. De ce point de vue, le dialogue entre le père et la mère devient une expression de deux formes culturelles : l'une populaire, avec toute sa sagesse transmise oralement, de génération en génération, et l'autre officielle, religieuse.

Les impressions d'enfance sont très fortes, leur traces si profondes, même si probablement certains souvenirs sont des souvenirs-écrans, comme l'affirme le narrateur : « je me le rappelle comme si c'était hier<sup>639</sup> ». Bien que certains moments captés par l'écrivain rendent la dureté des gens, la tolérance et la douceur de Creangă face à la manière dont leur mère leur donnait ce que l'on appelait « des vis » – des coups sur la tête quand ils refusaient de dormir ou des coups sur le dos – donne droit à une interrogation au sujet de la répression de la colère, de la haine contre sa propre mère, qui entendait, tout comme beaucoup de gens à l'époque, poser des limites par des châtiments corporels.

Comment expliquer, sinon, par des mots tels : « C'est seulement comme ça qu'elle avait un peu de paix – que Dieu ait son âme ! pauvre maman... Ce n'est qu'ainsi que pouvait se décharger notre pauvre mère du mal qu'on lui faisait<sup>640</sup> ». La persistance des enfants dans les bêtises, observable dans la reprise encore plus forte de la chaîne de péripéties, peut être attribuée à un élan vital sain. Ils ne se résignent jamais. Une forme d'inadaptation à la réalité devient évidente à travers leur habitude de répéter des expériences qui les mettent en danger, dans une dynamique spécifique à l'abus et au dialogue sadomasochiste. À partir d'un certain moment ils se soustraient à la discipline des adultes, en même temps qu'ils se désensibilisent, dans une certaine mesure, par une exposition répétée à des situations censées leur apporter des châtiments corporels. En procédant ainsi, ils confirment en quelque sorte l'opinion des adultes face à la spontanéité d'un enfant qui refuse d'obéir, comme dans le proverbe : « Peau dure et pleine de rogne/Laisse-la ou alors cogne !<sup>641</sup> ».

Lorsque les adultes entendent les calmer par la force, comment ne pas favoriser une identification précoce avec l'agresseur? Évoquons l'exemple du Tonton Chiorpec, le cordonnier du village, qui punit physiquement Nică pour sa tentative répétée de le convaincre de lui donner quelques sangles pour en faire un fouet. La mère semble obtenir une satisfaction sadique suite à l'intervention de son compatriote villageois : « Seigneur Jésus, on dirait que je

---

<sup>638</sup> Bakhtine Mikhaïl, *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Paris: Gallimard, 1970, p. 11

<sup>639</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 55

<sup>640</sup> *Idem*

<sup>641</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p.55

lui ai fait la leçon, disait maman, toute contente. Je lui offrirai quelque chose, oui-da, quand je le rencontrerai. Y a pas plus collant que toi. Tu assassines les gens avec ton insolence, espèce de rôdeur !<sup>642</sup> » (Ion Creangă, p.63). Non seulement la mère ne se laisse pas séduire par Nică alors qu'il se plaint de la méthode de Chiorpec de le chasser, mais elle cloue aussi le bec à l'enfant par l'autorisation, verbale, des sanctions du cordonnier, en s'identifiant avec ce dernier.

Nică ne trouve ni protection, ni compréhension auprès de sa mère lorsqu'il s'éloigne de ce que Smaranda juge d'intolérable dans le comportement. De plus, sa façon de suggérer qu'une telle conséquence est naturelle et justifiée n'a pas d'autre fondement logique que son propre désaccord avec l'insistance de Nică – ce qui explique pourquoi l'enfant voulait se procurer un fouet. S'agit-il de soumettre ou de battre quelqu'un ? Si on lui avait expliqué logiquement, il aurait sans doute compris. Mais comme on ne le fait pas, cela se transforme dans une obstination qui préfigure les actes irrationnels de l'adulte de plus tard. L'enfant ne s'arrête pas là et revient chez Chiorpec, dans une répétition mimétique de l'événement traumatique. Il finit par être réprimandé une deuxième fois. Il pleure et retourne chez la mère, dans l'espoir d'y trouver un soulagement. Creangă l'adulte ne semble pas haïr le parent qui permet la violence physique, notamment celle qui n'est plus la mère de jadis (et qui, lors de sa petite enfance, frappait le sol quand son enfant se cognait). Creangă l'adulte considère légitimes les gestes de Smaranda et va les répéter tant dans ses relations avec les femmes, que dans sa relation avec son propre fils et avec ses élèves.

Quand il veut aller au *plugusorul* (« La Charrue » est un chant traditionnel et une coutume roumaine qui marque l'entrée dans la nouvelle année ; les enfants vont de porte-à-porte et chantent, accompagnés de clochettes et de tambours) dans le village, Nică est découragé par le père qui voit dans cette coutume une sorte de mendicité auprès des villageois. Selon lui, Nică n'a pas à se plaindre du manque de nourriture à la maison. Le père ne semble pas comprendre l'effort de l'enfant, en collaboration avec ses autres camarades, de gagner un peu d'argent – une forme plus ou moins symbolique de marquer une légère indépendance. Le père a intériorisé le regard désapprobateur des *humuleșteni* et voit dans le geste de l'enfant un moyen de mettre en question les efforts qu'il fait pour son bien-être. Le conformisme du père se remarque aussi dans le refus de faire un *buhai* à Nică (une sorte d'instrument de musique qui accompagne une coutume respectée par les enfants, celle de faire des vœux au moment des fêtes), parce que le désir de l'enfant porte en soi le spectre de la honte et semble mettre en danger son identité menaçante, soutenue à travers le miroir communautaire et la mentalité villageoise.

---

<sup>642</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 63

Le garçon ne se laisse pas décourager et bricole des instruments pour faire des vœux ; une vessie de porc reçue lors du sacrifice rituel du cochon, une faux cassée et un crochet. Il s'en va dans le village, avec ses compagnons, pour amadouer la bonne volonté des villageois. Sauf qu'ils manquent d'inspiration dans le choix des deux premières maisons sous les fenêtres desquelles ils veulent chanter : celle du Père Oşlobanu (dont la paroisse se trouvait dans un autre village) et celle de Vasile-Aniței (le frère aîné du père). Le prêtre et la femme de Vasile-Aniței lancent des objets sur eux, les menacent et les chassent. Les enfants renoncent facilement cette fois-ci, mais reviennent à la charge un autre jour férié, l'été suivant. Nică se met de nouveau à assiéger la maison de son oncle. La tentation est représentée cette fois-ci par un cerisier sauvage, l'un des rares du village à donner des fruits en cette période de l'année. L'effort de Nică de voler surtout ceux qui ne veulent pas donner, notamment la tante Marioara, célèbre pour sa pingrerie est notable. Cette scène pourrait être interprétée dans la perspective de la fixation orale, du désir de prendre un peu d'affection, même furtivement.

Le garçon élabore une vraie tactique pour détourner l'attention de sa tante : il pénètre dans la maison pour lui demander des nouvelles de son fils, Ioan, en faisant semblant de vouloir aller à la baignade. Il parvient ainsi à se faufiler et à grimper dans l'arbre. En essayant de détacher un maximum de fruits de leurs branches, il aperçoit, à un moment donné, inévitablement, sa tante au pied de l'arbre avec une « tige à la main » (« une badine à la main<sup>643</sup> » – *jordie*. Le mot roumain « jordie » signifie tige, baguette). Grâce à sa rapidité, mais aussi à cause de la peur, Nică évite les mottes lancées par Marioara et réussit à sauter de l'arbre dans le chanvre, avec une agilité que seuls les enfants habitués à se faufiler peuvent avoir : « Elle a bien failli m'attraper ! Et je cours, et elle court, et je cours toujours, et elle court toujours, si bien que nous avons piétiné tout le chanvre<sup>644</sup> ».

L'attitude de Nică dans cet épisode est similaire à celle du fragment évoquant l'effondrement du rocher sur la maison d'Irinuca, à Broșteni. Les enfants cachent leurs actes surtout lorsqu'ils tentent de se soustraire à l'autorité du contrôle parental et lorsque la seule façon de revendiquer la liberté exploratoire ne peut être qu'en cachette. La crainte du père que l'on se moque de lui est mise à l'épreuve devant son frère aîné, dont le narrateur dit qu'il est tout aussi avare que son épouse. À travers le dicton éclaircur : « Il tonna et il les réunit », le narrateur se montre intuitif par rapport à la symétrie des traits caractériels au sein du couple. Dépendant de l'image construite par le miroir communautaire, le père récompense la victime

---

<sup>643</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 65

<sup>644</sup> *Ibid.* p. 65, 67

avec un cheval. Il ne peut gérer la honte et recourt à la punition, appliquant à son fils des coups, selon la vieille mentalité populaire et dont ce dernier se souviendra. Le petit doit tirer ainsi des enseignements et n'avoir plus jamais besoin de cerises. Le narrateur donne un sens tout à fait spécial à la honte, en tant que représentation germinant de la nature de l'enfant. Il demande : « Et ma honte, qu'en faites-vous ?<sup>645</sup> ».

Autrement dit, le père punit son fils pour la honte de le faire exposer à la réprobation communautaire, car les nouvelles de l'exploit de Nică se propagent dans tout le village. Le fils, à son tour, intériorise l'attitude du père et projette le même regard critique sur les filles et les garçons du village<sup>646</sup>. Au-delà de la rigueur des méthodes éducatives, à une époque où l'on considérait « la frappe comme un don du ciel », est surprenant le fait que le narrateur associe la fin de ce fragment aux paroles précédentes de la mère lorsque Nică se faufilait la nuit pour « écrémer » furtivement les pots de lait caillé. Celle-ci affirmait alors : « le Bon Dieu ne protège pas les charpardeurs<sup>647</sup> ».

On peut se demander, cependant, comment se fait-il que l'adulte conteur considère les temps de jadis, marqués par les souffrances de l'enfant, comme une période dont il ne voudrait plus se séparer et où il voudrait revenir, si possible, ne serait-ce que dans l'imaginaire ? Car, apparemment, la dureté des peines de jadis, l'alternance des coups et des récompenses alimentaires, le contrôle maternel comportant attentes et croyances de la mère dans l'exceptionnalité de Nică se trouvent à l'origine de la souffrance de Creangă l'adulte, de son incapacité à tolérer la frustration, de son inadaptation aux règles de l'autorité ecclésiastique, de ses décharges violentes sur les proches (sa femme, son fils, sa maîtresse ou ses étudiants). Smaranda n'est pas une mère dénaturée, elle a des qualités, et c'est certainement à son désir de voir son fils devenir prêtre que nous devons son travail d'écrivain et les *Souvenirs*. Mais il manque de ces pages les moments de rébellion, de haine saine, comme forme possible de séparation interne. La souffrance est minimisée en permanence par l'humour et l'idéalisation.

George Călinescu remarquait également que les écrits de Creangă semblent construire l'image d'une mère dont on peut dire : « il n'y a pas de meilleure mère que la mienne, dans son impossibilité d'accès conscient à ses propres ressentiments vis-à-vis de l'autorité et du contrôle maternels, de ses peines. Ce vécu prendra inconsciemment une voie autodestructrice, en érodant à la fois la santé du conteur et sa carrière d'enseignant, à un moment où, suite au défi lancé à l'autorité de l'église, il sera licencié à l'improviste de l'éducation nationale.

---

<sup>645</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 67

<sup>646</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, p. 164

<sup>647</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 67

L'histoire du vol des cerises a pour résultat une « mauvaise réputation » de Nică aux yeux des filles, juste au moment où son intérêt tout à fait naturel pour les « beautés du village » commence à s'éveiller. Le narrateur masque avec humour les soucis du jeune homme qui ne remporte pas un franc succès auprès des filles : « Comme qui dirait : - Alors, Ion, les filles te plaisent ? - Oui. - Et toi, tu leur plais ? - Si elles me plaisent !<sup>648</sup> ».

Le fait que la réaction de Nică est de vouloir disparaître complètement ou étrangler les filles, renvoie aux observations de Serge Tisseron sur la honte : « Dans la honte, c'est l'individu tout entier qui est frappé à travers l'estime de lui-même ; et parce que cette estime a un rapport privilégié avec le corps et l'identité, il envisage de disparaître totalement. Le processus d'idéalisation et la quête de toute puissance infantile, en butte aux exigences de la réalité, produiraient la honte en alternance avec les revendications de l'orgueil. Tandis que les exigences pulsionnelles, en butte aux interdits édictés par le surmoi, produiraient l'alternance de l'obéissance et de l'insoumission<sup>649</sup> ». Mais la manière dont Nică alterne la soumission et la rébellion est plus évidente dans un fragment ultérieur, intitulé « La baignade ».

La honte, en tant qu'émotion, est très peu mentionnée par Freud, qui ne la distingue pas clairement de la culpabilité. Dans un texte comme celui sur la décomposition de la personnalité psychique, il se réfère au surmoi comme étant : « le porteur de l'idéal du moi, auquel le moi se mesure, auquel il aspire, dont il s'efforce d'accomplir la revendication d'un perfectionnement toujours plus avancé. Aucun doute que cet idéal du moi est le précipité de l'ancienne représentation des parents, l'expression de l'admiration pour la perfection que l'enfant leur attribuait alors<sup>650</sup> ». Bien qu'il n'opère pas de distinction entre la culpabilité due au surmoi et l'internalisation de ses interdictions, et de la honte dérivée de l'idéal de moi comme idéal narcissique d'omnipotence, conçu à son tour par l'identification avec la mère, Freud remarque pourtant l'excitation due au voyeurisme et à l'exhibitionnisme infantile (notons que Nică se faufile pour surprendre le reflet des jambes nues des filles dans l'eau).

Le narrateur inclut l'éveil sexuel spécifique à la puberté, avec les changements physiologiques qui en découlent, sous le grand chapeau de ce qu'il appelle l'enfance. Il semble distinguer entre l'enfance et la maturité en fonction d'un seul et unique critère : la présence ou l'absence des parents qui assurent les besoins essentiels pour la survie. En d'autres termes, selon les écrits de Creangă, une définition possible de l'enfance serait la suivante : vous êtes un enfant lorsque vous êtes chez maman et papa et que votre seule préoccupation est celle de jouer. On

---

<sup>648</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 67

<sup>649</sup> Tisseron Serge, *La Honte. Psychanalyse d'un lien social*, Paris : Dunod, 1992, p.14

<sup>650</sup> Freud S. (1933), *Œuvres complètes*, T. XIX, Paris: PUF,1995, p. 148

devient adulte lorsqu'on ne bénéficie plus de l'espace relationnel protecteur assuré par le regard et par le travail des parents.

En ce qui concerne l'éveil de la sensualité, celui-ci est encapsulé métaphoriquement dans un autre passage qui pourrait être lu séparément et indépendamment du texte intégral. Il s'agit de la scène du vol de la huppe. On peut voir dans cette scène une forme de rébellion du fils par rapport à la demande de la mère de se réveiller tôt le matin, en fonction d'une horloge inédite du village, une huppe qui avait construit son nid dans un tilleul (l'arbre se trouvant dans la cour du frère cadet du père). Les paroles de la mère sont les suivantes : « Lève-toi avant le lever du jour, fainéant ! Veux-tu que le coucou d'Arménie te surprenne à jeûne et empoisonne toute ta journée, que tu ne fasses rien de bon ?<sup>651</sup> ». Ces mots pourraient être entendus comme une forme symbolique de reconnaissance de l'éveil de la sexualité dans la relation avec la mère (la mère est le premier objet sexuel du garçon, après quoi, à la puberté, il y a un changement d'objet de la sexualité ; si les étapes se déroulent normalement, la pulsion n'est plus rivée sur la mère, mais émerge en ciblant des objets qui permettent une manifestation de la sexualité, sans que l'on rencontre la censure de l'inceste).

En fait, la mère envoie Nică avec de la nourriture aux Tsiganes (qui fabriquaient des cuillères), embauchés par la famille pour biner le sol. Ce détail pourrait être considéré comme un défi à surmonter les fixations spécifiques aux stades antérieurs de développement psychosexuel. Dans le cas présent, est suggérée une fixation orale afin de faire la transition vers le stade génital. Autrement dit, l'intérêt de l'enfant se tourne vers les filles du village, c'est-à-dire celles ayant le même âge que Nică, ce qui pourrait indiquer un bon développement du complexe d'Œdipe. Le malaise ressenti par le garçon, une fois sa sexualité déchaînée, est surpris par le narrateur d'une manière plastique : « Et l'été on l'entendait, chaque jour, de grand matin : pu-pu-pup ! pu-pu-pup ! pu-pu-pup ! — tout le village en résonnait<sup>652</sup> ».

La principale raison de la colère est liée au réveil par la huppe « quand il fait encore nuit », jour après jour, alors qu'il n'a aucun pouvoir de contrôle sur elle<sup>653</sup>. Vraisemblablement, le garçon, comme d'autres enfants de l'époque, avait eu accès à la scène primitive de l'acte sexuel entre les parents, car il est difficile d'imaginer l'intimité des parents vivant ensemble avec leurs enfants dans la même chambre (telles étaient les maisons à la campagne à cette époque). Le moment où Nică attrape la huppe dans son nid, en train de pondre ses œufs, comporte les signes métaphoriques indiquant la manière dont le pubère réussit à calmer sa tension sexuelle en se

---

<sup>651</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 69

<sup>652</sup> *Idem*

<sup>653</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, p. 165

masturbant : « j'enfonce la main dans le creux que je connaissais bien, et quelle chance !... je choppe la huppe sur ses œufs, en lui disant, plein de satisfaction : « La paix, ma vieille, je t'ai bien coincée, hein ? C'est fini pour toi, embête le diable maintenant, si tu peux !<sup>654</sup> ».

Quand Nică parvient à attraper la huppe par la crête et la tirer hors de son creux, il prend peur à cause de la crête ronde et plumée et la remet vite à sa place. Ce qui calme le courage de Nică ce sont les rumeurs – répandues par les villageois – comme quoi des serpents peuvent aussi se cacher dans ces endroits. Nică prend quand même son courage à deux mains et entreprend de chercher de nouveau la huppe. Mais celle-ci s'était si bien cachée dans les recoins de son nid que plus personne ne pouvait la trouver, « à croire qu'elle était rentrée sous terre<sup>655</sup> ».

L'exploration de la corporéité et de la sensualité se fait en secret, loin des yeux des adultes, qui ne peuvent pas être dupés tout simplement parce qu'ils sont passés par là et se reconnaissent dans les différentes manifestations de la puberté. Les sensations fortes surprennent, excitent, génèrent plaisir et peur dans un mélange difficile à discerner. La maladresse est un sentiment doublé par la sensation de faire quelque chose d'illégal, qui pourrait être sanctionné. Elle génère frustration et agitation, mises en exergue par le geste de Nică d'enlever son chapeau pour couvrir le creux.

Ensuite Nică descend du tilleul, attrape une dalle, récupère son chapeau et couvre avec cette dalle le creux de l'arbre. Puis, il se souvient avoir oublié de ramener la nourriture aux Tsiganes *Lingurari* (« lingurar » est le tzigane qui fait des cuillères) et se dirige vers eux. Ces derniers chantent de faim et se jettent sur lui lorsqu'il apparaît. Ce fait, encore une fois, comme l'écrivain lui-même le remarquait sur les jeunes hommes et les jeunes filles – qui sont maintenant à un âge où « ils se désirent les uns les autres, à longueur de semaine, sur leur lieu de travail », « toute la semaine au travail, languissaient de se retrouver<sup>656</sup> » — pourrait être interprété comme une forme de reconnaissance du fait que Nică devient objet sexuel pour ses congénères. Après avoir donné à manger aux *Lingurari*, il dévie sa route vers le tilleul avec la huppe. Celle-ci, immobilisée par la dalle, n'avait pas pu s'échapper du creux. Cette fois, l'oiseau qui, en essayant de s'échapper, avait cassé ses œufs (possible signe de la violence de l'instinct), est facilement rattrapé et ramené à la maison.

Nică ligote la huppe par la jambe et la cache de sa mère au grenier. Cependant, les périples de Nică au grenier n'échappent pas un regard agile de Smaranda (il n'existe pas d'espace relationnel permettant à l'enfant d'explorer tranquillement sa sexualité), même si la mère, face

---

<sup>654</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, p. 165

<sup>655</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 71

<sup>656</sup> *Ibid.*, p. 67

aux accusations virulentes de tante Mariuca — qui vient chez eux « dans une rage folle », soupçonnant le jeune d'être maître incontestable de ce chapardage, ne croit pas son fils capable d'un tel acte (refus de la mère de reconnaître l'éveil de la sexualité du garçon, tendance à l'infantilisation ?) : « mais maman, la pauvre, tombait des nues<sup>657</sup> ».

L'éveil de la sexualité devient une question communautaire, un problème de groupe, car le groupe est celui qui détermine ce qui est normal et ce qui ne l'est pas – par exemple, la masturbation n'est pas vue d'un bon œil ou acceptée par les normes morales de la communauté – se perçoit à travers l'attitude de Mariuca. La honte est internalisée par le garçon à partir des réactions de la mère, qui lance des menaces : « je l'assommerais de coups, si je savais que c'est lui qui a pris la huppe pour la martyriser ! En tout cas, vous avez bien fait de me le dire. Laissez-moi faire, je me charge de lui flanquer une de ces raclées !<sup>658</sup> ».

Intrusive, à son tour dépendante des normes sociales et du regard communautaire, Smaranda ne laisse pas à Nică la liberté d'explorer son corps. Cette possessivité marquera la relation de l'écrivain avec les femmes. Le corps de Nică lui appartient, la mère ne doit pas donner son accord sur ce qu'il doit faire avec son corps et ce qu'il ne doit pas. Nică, caché dans le garde-manger, se sent déjà coupable (la mère et la tante verbalisent la dureté du surmoi rigide). Il surprend la conversation des deux femmes dans un geste spontané pour se libérer des regards inquisiteurs, pouvant découvrir à tout moment un secret qui n'en est plus un. Il attrape la huppe du grenier avec l'intention d'aller à la foire. Peut-être y aura-t-il un amateur pour l'acheter.

Mais un vieillard comprend ce qui se passe avec Nică et va le duper. Il demande juste à faire « peser » la huppe, mais il la libère aussitôt (manière dont le pubère se compare avec un homme adulte ayant plus d'expérience avec les oiseaux ? Peur de castration ?). Toutefois, lors de cet exercice où Nică mesure ses forces avec le vieil homme, le jeune non seulement aboutit à la frustration de celui qui ne pouvait pas sortir victorieux dans la confrontation (alors que l'écart est souligné par la discrédence d'humeurs entre ces deux hommes : le vieux rit, tandis que Nică se met en colère, attitude due sans doute à l'aspiration de se joindre aux joies auxquelles l'homme d'âge mûr, substitut du père, a accès – rivalité naturelle qui doit être dépassée).

Mais Nică attire l'attention des autres hommes présents à la foire et s'autodémasque en quelque sorte (y a-t-il des éléments d'exhibitionnisme et de défi, que le comportement adulte

---

<sup>657</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 73

<sup>658</sup> *Idem*

révèle ? de l'adulte qui, après l'échec de son premier mariage, prendra une « concubine » ?) (le critique George Călinescu pointe vers la différence de statut et d'éducation entre les deux femmes. Ileana, l'ex-femme, fille de prêtre, épouse Creangă alors qu'elle est une jeune fille de 15 ans, délicate et belle. Tinca, la partenaire de plus tard, est d'une structure différente : costaude, paysanne, soumise, docile. Mais en dépit du fait que le profil de Tinca colle mieux à la façon d'être de l'écrivain, celui-ci refuse d'officialiser leur relation, alors qu'à l'époque les mœurs étaient beaucoup plus strictes en ce domaine).

La manière dont le garçon est remis à sa place par le substitut paternel est suggérée par le fait que le vieil homme est en fait un ami de son père. Les paroles du vieil homme deviennent soudainement rudes, menaçantes : « Attends voir un peu, que je t'y mène à ton père, on verra bien si c'est lui qui t'a envoyé vendre des huppés, pour empester la foire !<sup>659</sup> ». Or Nică avait déjà provoqué la colère de son père lors de l'épisode des cerises volées (il s'agit, peut-être, de la colère d'un homme qui voit sa femme prêtant plus d'attention au garçon pubère qu'à lui-même, car, contrairement à d'autres épisodes dans lesquels Nică est sanctionné par sa mère, dans ces deux fragments c'est la peur de la sanction du père qui semble plus importante) : « Jusqu'ici passe encore ! Mais quand j'ai entendu parler de mon père, j'ai subitement perdu tout mon aplomb<sup>660</sup> » (Ion Creangă, p. 75).

La saveur de l'échange verbal de ce fragment, l'humour qui se dégage du jeu des mots et des images, la tonalité enjouée-badine et chantée des phrases de Creangă dilue tout ce qui pourrait sembler grave, douloureux, générant une sorte de jouissance libératrice. Donnet considère qu'il « semble naturel de lier cette réussite à la forme la plus évoluée de Surmoi, le Surmoi post-œdipien, que Freud vient justement de définir dans *Le Moi et le Ça*, comme constitué de deux identifications, paternelle et maternelle, susceptibles de s'accorder de quelque façon<sup>661</sup> ».

Heureusement, la huppe recommence à chanter comme elle le fait habituellement. Mais l'internalisation de la culpabilité se remarque après le repas de réconciliation, où la mère invite tante Mariuca. À l'occasion d'une baignade, le jeune homme se fait mal : « j'en ai vu trente-six chandelles, tellement je me suis fait mal<sup>662</sup> ». C'est l'occasion pour un autre jeu rituel entre garçons, qui enterrent Nică symboliquement (une étape de vie se meurt, il se détache de la période de latence) dans le sable et on lui chante des funérailles. Le passage d'un stade à l'autre

---

<sup>659</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 75

<sup>660</sup> Idem

<sup>661</sup> Donnet Jean-Luc, *L'humour et la honte*, Paris: Puf, 2009, p. 6

<sup>662</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 79

est ainsi marqué métaphoriquement par une mort symbolique et par une renaissance tout aussi symbolique.

L'eau, la baignade peuvent être mises en perspective d'une contingence avec l'inconscient, avec l'utérus ou la sexualité. Nică, à l'abri du groupe des congénères, qui savent le comprendre, peut assurer la transition entre la sexualité infantile, rivée sur les parents, et la sexualité génitale. La conséquence de cette première forme de séparation est l'habitude de Nică de mentir, interprétée comme moyen de construire un espace d'intimité, bien loin du regard curieux de l'adulte. S'il ne peut pas l'obtenir autrement, il se le revendique par l'occultation de la vérité : « Et moi, en mangeant comme un loup, je me rendais humble et je riais juste en moi, m'étonnant alors de l'habileté des mensonges que je tissais, si crédibles que même moi-même j'y croyais à moitié ». « Et moi, tout en dévorant comme un loup, je jouais la sainte nitouche, je riais sous cape et m'émerveillais de mon habileté à fabriquer des mensonges. Ma foi, j'étais presque tenté d'y croire moi-même !<sup>663</sup> ». Nică s'adapte aux exigences des adultes et mime ce qu'ils veulent voir et entendre, ce qui représente, en fait, une tentative de se protéger.

Le rythme de vie à la campagne, surpris par l'histoire suivante, esquisse la progression de l'intérêt de Nică pour les filles. Comme tout enfant, il essaye de se soustraire aux obligations tracées par la mère, surtout quand elle se sent submergée par son travail. Elle a nombre de vêtements à coudre, à faire la frange, à filer la laine et entre autres, et doit aussi s'occuper du bébé, « en plus de cinq ou six autres » qui attendent qu'elle leur prépare la nourriture<sup>664</sup>. Et il y avait d'autant plus de travail qu'à l'approche de la célèbre foire de Fălticeni, Ștefan Petrei vendait d'habitude des *sumani*.

La maman réveille Nică un matin, plus tôt que d'habitude, et lui demande son aide pour les tâches ménagères. Elle le séduit avec la promesse de lui acheter un petit chapeau et une sangle, à la foire. L'habitude des habitants de Humulești, presque sans exception, hommes et femmes, et tout particulièrement les membres de la famille de Nică, de filer et de coudre des *sumani*, attire son surnom de « Ion Torcalău » (Ion Fillasson) de la part d'une jeune fille par laquelle il se sentait attiré (« comme vous dites, elle ne m'était pas désagréable »). L'activité de filer la laine devient une occasion pour lui de s'amuser, mais aussi de séduire. Nică a l'habitude de filer la laine ensemble avec Mariuca, celle qui lui a donné son surnom<sup>665</sup>.

En fait, filer la laine représente plutôt un prétexte pour les réunions communautaires des filles et des garçons. On appelait ces rencontres des *șezători* : les garçons et les filles

---

<sup>663</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 79

<sup>664</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, p. 169

<sup>665</sup> *Ibid.*, p. 170

emmenaient leur travail chez les uns ou chez les autres pour y organiser des compétitions de filature. Nică cherchait ainsi à impressionner Măriuca, la jeune fille qui lui était chère<sup>666</sup>. Autrement dit, Nică est motivé à travailler lorsqu'il obtient en retour la sympathie des filles. Lors d'une réunion qui a pour prétexte le *dezghiocat* (défaire les sortilèges) du maïs, Nică a l'occasion de jouer le rôle du sauveur de la jeune fille, en la débarrassant d'une souris qui avait rampé dans son décolleté : « j'ai retiré une souris du sein de Mariuca – une souris qui l'aurait rendue folle, la pauvre enfant, si je n'avais pas été là<sup>667</sup> ».

Essayer de plaire aux filles, en leur faisant la cour lors des réunions, a pour effet secondaire la joie de sa mère. Celle-ci croyait que Nică travaillait pour elle et l'aide à la maison. Mais Nică n'est pas l'adolescent qui tombe amoureux passionnément et la manière dont le narrateur dépeint le sentiment amoureux ne laisse entrevoir aucune excitation romantique ou toute autre forme d'idéalisation féminine. Par ailleurs le critique George Călinescu affirmait que le narrateur, dans sa façon d'évoquer Nică, s'est révélé assez tôt comme un vrai coureur de jupons. Comment comprendre, sinon, des phrases telles que : « Dieu, fais-moi feuille de charmille et me jette parmi les filles !<sup>668</sup> » ou, « il ne tombe pas malade de douleurs indicibles pour autrui ». « Le jeune homme de seulement 15 ans chasse les jeunes filles parce que ses sens sont réveillés », pense le critique. Celui-ci estime qu'il existe une tendance des structures paysannes à vivre les instincts plus simplement, avec plus de détachement, « sans passion profonde<sup>669</sup> ».

Désireux de se dérober, tout particulièrement à la prise en charge du nourrisson (il est facile de comprendre qu'il n'y avait rien de plus ennuyeux que de reprendre le rôle parental de sa mère), et comme le soleil l'invite à la baignade, Nică va au plan d'eau en « en voulant un peu à maman ». Il suit son désir de profiter de la chaleur, en jetant des pierres dans l'eau, « une pour le bon Dieu, l'autre pour le diable : chacun son dû », ou en plongeant trois fois de suite, « pour le Père, le Fils et le Saint-Esprit et encore une fois pour amen », en regardant furtivement les jambes des filles dans l'eau<sup>670</sup>.

Le narrateur décrit ces temps-là comme du bonheur à l'état pur. Le vécu est si intense qu'il ne se rend même pas compte qu'à partir d'un certain moment Smaranda le regardait avec la hargne d'un parent dont l'autorité avait été ignorée. Elle prend ses vêtements posés sur la berge et laisse Nică tout nu en avertissant de sa présence les jeunes filles qu'il regardait en

---

<sup>666</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 81

<sup>667</sup> *Ibid.*, p. 81

<sup>668</sup> *Idem*

<sup>669</sup> Călinescu George, *Op.cit.*, p. 38

<sup>670</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 83

cache. En voilà une autre source de honte pour le garçon à l'âge pubère, qui se voit ainsi exposé au ricanement de celles qu'il voulait séduire.

La punition de Smaranda, qui l'humilie devant les jeunes filles, est la sanction la plus sévère qu'aurait pu recevoir un jeune homme. « Mes lavandières, qui avaient tout vu, se donnèrent des coups de coude et se mirent à rire sur mon compte. Toute la grève en retentissait ! Moi, de honte, je serais rentré sous terre ; un peu plus, je me noyais de dépit. Et, si épris que j'eusse été tout à l'heure, maintenant il me prenait envie de les étrangler, vraiment ! Mais on a bien raison de le dire : peut-on arrêter le vent, l'eau et la langue des gens ?<sup>671</sup> ». De même, dans d'autres passages, le narrateur se réfère à la mère punitive comme à une « pauvre maman ». Seule la colère déplacée contre les jeunes filles peut révéler des ressentiments liés à la mère, qu'il ne peut accéder consciemment et directement.

Nică guette un moment d'inattention de la part des jeunes filles, sort de l'eau et essaye de rentrer à la maison en courant sur des chemins retirés, traversant les jardins des gens, sans regarder en arrière par honte. Sa peur est ressentie par les chiens de Trăsnea, mais cette fois encore, le jeune homme se souvient de ce qu'il a entendu dire les villageois : lorsqu'on est poursuivi ou aboyé par les chiens, il faut arrêter la course et s'accroupir au sol sans bouger, jusqu'à ce que les quadrupèdes se calment. La sagesse populaire s'avère et Nică s'échappe sain et sauf. Revenant dans son jardin et voyant sa mère, Nică s'identifie de manière projective avec elle : « elle me faisait bien de la peine<sup>672</sup> », mais en même temps il s'aperçoit que sa faim est devenue de plus en plus atroce.

Un égoïsme sain est révélé par les mots : « On dit bien : j'ai pitié de toi, mais de pitié pour moi, mon cœur se brise...<sup>673</sup> ». Séducteur, pour s'assurer qu'il recevra quelque chose à manger, Nică persuade sa mère par le baisemain et les paroles qu'il lui adresse : « maman, tu peux me battre, me tuer, me pendre, fais ce que tu veux de moi, seulement donne-moi quelque chose à manger, car je meurs de faim !<sup>674</sup> ». La fermeté de Smaranda fléchit. Par la nourriture qu'elle lui donne, elle renforce l'exhibitionnisme qui se manifestera plus tard chez Creangă l'adulte et qui défiera l'autorité de l'église par la coupe de cheveux, le port laïque et la fréquentation du théâtre. À l'avenir, pour recevoir l'amour de sa mère, Nică simule un comportement soumis, car elle le menace ainsi : « j'en ai par-dessus la tête de toi », conditionnant ainsi son amour. Cet échange-marchandage est souvent pratiqué par les parents,

---

<sup>671</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chişinău: Continental Grup, 2008, p. 85

<sup>672</sup> *Ibid.*, p. 87

<sup>673</sup> *Idem*

<sup>674</sup> *Idem*

même de nos jours, pas seulement du temps de Creangă : « il faudra que tu sois bien sage pour que je redevienne avec toi comme avant ; et encore je ne sais pas... non !<sup>675</sup> ».

Les paroles de la mère pourraient se traduire par : je t'aime seulement si tu te portes bien, et que tu m'aides au travail. La menace de perdre la position de fils préféré engendre chez Nică des comportements de soumission aux attentes de la mère afin de retrouver son affection, qui semble lui manquer un peu. Pendant un certain temps, Nică assume le rôle de fils modèle ; se voyant tombé en disgrâce, il lui jure de ne plus répéter l'exploit. Puis il la séduit par l'attention particulière qu'il lui porte et par l'absence de toute contradiction. « Un mot doux, ça fait beaucoup<sup>676</sup> », dit l'auteur. Pour obtenir son pardon, il se conduit pour un laps de temps presque comme une femme de ménage, balayant la maison pour montrer à Smaranda que ça n'a aucun sens de continuer à être en colère contre lui.

Sa stratégie porte des fruits, sa mère s'attendrit et un jour elle l'embrasse doucement. Mais le geste est suivi par les paroles qui rappellent les termes de l'échange inégal. Cependant, le narrateur évoque l'attendrissement de Nică lorsque sa maman lui parle doucement et le caresse. Grâce à l'autoportrait ironique que le conteur fait de lui-même, il essaie de convaincre que les méthodes disciplinaires de Smaranda ont été en quelque sorte justifiées (on peut soupçonner un Moi Idéal sadique, autoritaire, qui n'a pas permis la création d'une forme de routine primaire protectrice, dans le sens d'une adaptation à la réalité et aux normes sociales, qui ne peuvent être dissociées du comportement exhibitionniste de l'écrivain, de sa rébellion contre les règles de l'Église, ainsi que de son obésité de plus tard). Le narrateur assume la tendance à la paresse de l'enfant : « quand il y avait du travail, je ne moisissais guère à la maison », « si on me prenait par la violence, on ne faisait pas grand-chose de moi ; par la douceur, moins encore. Et si on me laissait faire à ma tête, j'embrouillais si bien les choses que même sainte Anastasie, refuge des empoisonnés, n'aurait pas réussi à les débrouiller, malgré tout son art<sup>677</sup> » (Ion Creangă, p.88).

La deuxième partie des *Souvenirs* se termine donc ironiquement, par le grossissement de certains défauts, mais ce dans un contexte où le regard du conteur mûr vis-à-vis des caractéristiques caricaturales est tolérant. Comment interpréter, sinon, la phrase qui se réfère à lui-même comme à « un petit bout d'homme, un morceau de glaise animée d'Humulești<sup>678</sup> »,

---

<sup>675</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 87

<sup>676</sup> *Idem*

<sup>677</sup> *Ibid.*, p. 88

<sup>678</sup> *Ibid.*, p. 89

c'est-à-dire, n'ayant rien de particulier par rapport à d'autres personnes de la campagne ? Est-ce une invitation à la bienveillance du lecteur face aux malices de Nică ?

Mais Creangă exagère, car au moment de la rédaction des *Souvenirs*, selon les témoignages biographiques, il n'était pas ce qu'il affirme être, c'est-à-dire : « Mais pauvre comme cette année, comme l'année dernière et comme depuis toujours, ça, je ne l'ai jamais été ! ». Dans cette modestie plutôt feinte, il y a plus que du bon sens populaire. Il s'agit plutôt d'une manière de s'assurer la sympathie du lecteur ou de l'audience, étant donné que les *Souvenirs* ont été d'abord lus lors des réunions de *Juminea* : « je n'ai acquis ni la beauté jusqu'à vingt ans, ni la sagesse jusqu'à trente, ni la richesse jusqu'à quarante<sup>679</sup> ». Dans le cadre de la deuxième partie, l'auto-ironie de la fin, reproduisant l'attitude des filles du village lors de la baignade, est une forme d'évitement, car il ne voulait pas se faire surprendre par le regard amusé d'autrui, soit-il lecteur ou auditeur.

La troisième partie des *Souvenirs* débute par une forme de dédoublement narratif, par un monologue du narrateur en dialogue avec sa propre conscience. Mais quel est son esprit dans ce contexte ? Le narrateur affirme : « je suis un être né de deux êtres<sup>680</sup> ». La conscience, une sorte de voix du Surmoi, lui rappelle qu'il pourrait assourdir la planète avec ses « paysanneries<sup>681</sup> » (*idem*). Creangă aurait-il honte de son origine ? Le fait est que l'adulte de plus tard, voudra recréer à Iași l'espace rural connu, mais parfois son comportement semble défier le rejet, pour éviter l'exclusion. Lors des réunions de *Junimea*, se sentant quelque peu inadéquat devant les intellectuels, nombre d'entre eux d'origine boyard, il se prend en dérision, posant en une sorte de bouffon. Plutôt que de risquer d'être ironisé, ou que les gens se moquent de lui, mieux vaut qu'il provoque lui-même le rire.

L'humour de Creangă serait-il un masque pour un sentiment d'infériorité surcompensé ? Ce n'est peut-être pas par hasard que le narrateur mettra plus tard dans le discours de Trăsnea, collègue de Nică « à l'école des popes » de Fălticeni, les mots suivants : « plutôt qu'être paysan, mieux vaut mourir<sup>682</sup> ». Le monologue est suivi d'une description des environs de Humulești, le conteur ayant l'intention de convaincre au sujet du fait que « les gens ne vivent pas dans une tanière comme des ours et qu'ils ont la chance de voir passer du monde de toute espèce<sup>683</sup> ».

La troisième partie des *Souvenirs* se poursuit avec les aventures de Nică à l'école, surtout que le père ne s'oppose plus maintenant au projet de Smaranda. Une école princière doit ouvrir

---

<sup>679</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 89

<sup>680</sup> *Ibid.*, p. 91

<sup>681</sup> *Idem*

<sup>682</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 113

<sup>683</sup> *Ibid.*, p. 93, 95

à proximité, à Târgul Neamțului et c'est le prince de la Moldavie en personne, Grigore Al. Ghica, qui annonce sa participation à l'ouverture officielle du 12 octobre 1852 (le narrateur fait état de l'année seulement, alors que George Călinescu consigne le jour et le mois également). Mais, bâtie grâce aux fonds officiels du Monastère de Neamț, la première école publique du comté ouvre ses portes beaucoup plus tard, le 1er juin 1853. La raison de l'ajournement est le manque d'espace nécessaire aux activités d'enseignement.

Selon le critique George Călinescu, Nică passe toute de suite en troisième année, la première année et la deuxième étant validées suite à l'enseignement reçu de Bădița Vasile Iordache et de l'enseignant Nanu de Broșteni. Cette école est fréquentée par d'autres enfants du village aussi, dont les anciens camarades de Nică : Nică Oșlobanu, fils du prêtre du même nom, et Ștefan Posa. Nică y fait également la connaissance d'autres garçons. Il s'agit de Vasile Conta, futur philosophe matérialiste ou encore de George Atanasiu. Le portrait que fait le narrateur de Nică à cette époque met en exergue l'une des conséquences du désir de la mère, à savoir celle de voir son fils devenir prêtre, ainsi que la manière du dernier d'exploiter l'attente parentale : « et moi, entre autres, le plus fort en bourrades et illustre pour ma paresse. Paresseux sans rival, je l'étais devenu parce que maman, dans sa naïveté, n'osait même plus m'envoyer chercher un braque d'eau : je ne devais qu'étudier pour devenir pope, comme le Père Isaia Duhu, notre professeur<sup>684</sup> ».

Creangă est inscrit à l'école sous le nom de Ion Ștefanescu. George Călinescu précise : « selon cette mode scolaire de nomination, qui avait inondé le pays avec des noms se terminant par le monotone — escu ?<sup>685</sup> ». Nică avait environ 16-17 ans à ce moment-là, mais l'âge des écoliers de la même classe variait en fonction du niveau de validation de leurs études précédentes. Par exemple, l'âge de Vasile Conta était d'environ 8 ans, selon les calculs du critique littéraire. Il est fort probable que Nică ait été le plus âgé de sa classe. Comme il perdait son calme et se fâchait rapidement, il est facile de s'imaginer qu'il ne tolérait aucune remarque devant ses collègues. Cette méthode, par ailleurs tout à fait banale à l'époque, constituait non seulement le fondement de l'humiliation, mais, implicitement, celui de la honte aussi. Bien qu'il n'y ait pas beaucoup de détails sur les enseignants, on sait que l'un des enseignants est le père Isaiia Duhu. La classe avait 22 étudiants, dont huit s'absentaient fréquemment. Les disciplines enseignées étaient : la lecture de l'abécédaire, la calligraphie, l'arithmétique, la géographie, l'histoire chrétienne et le catéchisme. Sans doute, l'étude des deux dernières

---

<sup>684</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 95

<sup>685</sup> Călinescu George, *Op.cit.*, p. 40

disciplines était déterminée par le fait que l'école se trouvait dans l'espace du monastère, l'enseignement y étant assuré par le clergé. Le Père Neonil, chez qui Isaiia Duhu emmenait les garçons pour l'examen, méprisait ouvertement tout enseignement qui n'était pas chrétien : « Pour tous les autres sciences, disait-il, ne sont qu'hérésies, qui affligent l'esprit et troublent l'âme de

l'homme<sup>686</sup> ». Mais l'opinion de l'abbé était personnelle et les disciplines profanes enseignées par Isaiia Duhu étant gardées aussi dans le souvenir : « Quel brave homme que le Père Duhu, quand il était dans ses bons jours, que Dieu ait son âme !<sup>687</sup> ».

Le prêtre Isaiia Duhu, d'humeur changeante, avait des points de vue assez indépendants et une sorte de franchise que le garçon ne pouvait qu'apprécier. Mais les méthodes utilisées pour motiver ses élèves n'étaient pas très différentes de celles employées par Bădița Vasile. Nică, le goulu, ne pouvait pas ne pas être sensible aux promesses alimentaires telles que les framboises achetées avec l'argent du prêtre. Ses notations avec « bien » dans toutes les disciplines en témoignent. En ce qui concerne la discipline nommée « conduite », Nică fait une mauvaise impression, car il commence à s'en absenter. L'abbé avait cependant retenu un salaire de 6.000 lei sur les gages du prêtre Duhu (peut-être justement parce que celui-ci enseignait des disciplines laïques). Le désarroi de père Duhu transparait d'un passage où il révèle aux écoliers la raison de sa colère, en transformant un incident en un problème de mathématique. L'enseignant appelle le fils du prêtre Oșlobanu à répondre et ceci n'est pas un hasard. Oșlobanu laisse tomber un morceau de polenta et de fromage, provoquant l'amusement et la gêne des autres collègues et celle d'Isaiia. Ceci vexa le jeune homme. Duhu fait alors la prophétie suivante : « ce n'est pas la servitude vis-à-vis du ventre aux dépens de l'esprit qui le fera devenir prêtre « le jour où tous les buffles du couvent de Neamț se feront ermites...<sup>688</sup> ».

Les paroles adressées à Nică Oșlobanu et la visite entreprise à la paroisse de son père, font que le fils du prêtre de l'église Sfântul Lazăr abandonne l'école. Le conteur surprend la déception de Nică concernant la perte de son ancien compagnon de jeu, vraisemblablement parce qu'il en vient lui-même à subir les conséquences des caprices d'Isaiia Duhu (il reçoit de ce dernier une « bonne raclée », sans raison aucune). Le besoin d'appartenance spécifique à l'âge, de faire partie d'un groupe qui partage les mêmes préoccupations, ressort des tentatives répétées de Nică pour convaincre sa mère de le retirer de l'école fonctionnant auprès du

---

<sup>686</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 95

<sup>687</sup> *Idem*

<sup>688</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 97

Monastère de Neamț et de le mettre au catéchisme à Folticeni, où se trouvaient Nică Oșlobanu et d'autres compagnons de folies de Nică, à savoir Ion Mogorogea, Trăsnea, Gâtlan et le cousin du conteur.

Smaranda, ambitieuse et inquiète que le cousin de Nică, Ion Mogorogea, étudiant à « l'école de popes » de Falticeni, devance son fils, se laisse convaincre de retirer son fils de l'institution qui dispensait un enseignement superficiel. Ainsi, à l'automne 1854 – très probablement – Nică devient également le locataire de Pavel Ciubotariul (le Bottier), ensemble avec les autres jeunes hommes. L'hôte est un certain vieillard Bodrângă. Pour un peu de nourriture, celui-ci était prêt à couper du bois, à chercher de l'eau, à raconter des histoires et à jouer la flûte ou à danser aux côtés des garçons jusqu'à déchirer ses chaussures, en sorte que Pavel était à peine capable de les réparer.

Ce cours superficiel visait à faire sortir des prêtres diplômés à la chaîne. Il en ressort qu'à l'époque on ne demandait pas d'études solides aux prêtres, mais juste la capacité de servir dans l'église, c'est-à-dire, une instruction minimale leur permettant d'exercer. L'école cherchait à leur enseigner comment se comporter dans l'exercice de leur profession, étant fréquentée non seulement par les jeunes, mais aussi par les hommes dans la fleur de l'âge, mariés et ayant des enfants. L'admission se payait de diverses manières, à savoir : avec de l'argent, des chevaux, des moutons, des bovines ou autres. Nică s'en tire à bon prix, payant une somme modeste par rapport aux autres, en orge et en avoine. L'intérêt des enseignants est faible ou, le plus souvent, inexistant.

Dans un tel contexte, Nică et ses compagnons s'amuse bien. Les traits de caractère des jeunes sont sciemment grossis par le narrateur et caricaturés comme dans tout exercice humoristique. Ceux-ci semblent plutôt des personnages de conte de fées, car le narrateur est conscient qu'à cet âge les garçons aiment mesurer et prouver leurs forces. Ainsi, quand vient le tour d'Oșlobanu d'apporter du bois, le jeune homme, réputé pour son avarice, prend un pari avec un paysan de porter sur son dos un carrosse rempli de bois. À la grande surprise de tout le monde, il y parvient (il met les tranches de bois ensemble, les ligote avec sa ceinture, ensuite les porte) et emporte le bois pour rien. Il éblouit par sa force physique, tout comme Trăsnea surprend par sa capacité à mémoriser des définitions de la grammaire roumaine.

Trăsnea demande à Nică de vérifier ses progrès, ce qui s'avère un effort inutile. Trăsnea passe pour un imbécile devant Nică, mais la raison pour laquelle il ne parvient pas à apprendre, c'est parce qu'il répétait à n'en plus finir, sans essayer de comprendre ce qu'il lisait. De plus, il cherchait à mémoriser mécaniquement, au plus grand désespoir de Nică. Pour Trăsnea, la grammaire est incompréhensible. Après l'échec de la tentative de vérifier Trăsnea, Nică rend

visite à une fille de prêtre à Fălticeni-Vieux, « avec laquelle il jouera tranquillement » et qui lui offre un collier, une écharpe cousue avec des fleurs de soie et des pommes princières (pour Nică, tout ce qui concerne la nourriture devient un signe d'échange-marchandage affectif). Lors de son retour de chez la fille du prêtre (orpheline de mère et dont le père était rarement chez lui, à cause de ses devoirs ecclésiastiques) il trouve Trăsnea couché avec le livre de grammaire sur le ventre, mais sans être en mesure de reproduire ce qu'il en avait appris.

De retour chez son hôte, il trouve la maison remplie d'« une foule de clercs<sup>689</sup> » et commencent à faire la fête comme d'habitude. Au petit matin, un visiteur inattendu fait son apparition, Père Buliga Popa Buliga, fait des allusions plus ou moins fines concernant la fille du prêtre de Fălticeni-Vechi : « que c'est une fille sérieuse, qu'elle ferait une très bonne épouse de pope, qu'elle est faite pour moi, que son père me l'attachera au cou<sup>690</sup> ». Pour sauver Nică des paroles accablantes du pope, ses compagnons demandent à Bodrângă de chanter. Père Buliga participe également à la danse, en essayant de suivre le rythme des jeunes hommes (nostalgie de la jeunesse et de l'agilité corporelle spécifique à l'âge). Il enroule le bas de sa robe ecclésiastique et danse jusqu'à en rendre l'âme. Lorsqu'il se sent fatigué, il s'excuse auprès des autres et s'en va. L'habitude des prêtres de manger et boire sans vergogne est surprise avec amusement dans cette scène. Père Buliga ne part pas avant de manger et de boire quelques verres, en disant avec « humilité » : « Bénissez, Seigneur, la nourriture et la chopinette de vos serviteurs, amen !<sup>691</sup> ». Les prêtres semblent vivre selon le principe rabelaisien : « Fais ce qui te plaît ! », même si au niveau social ils miment la piété et demandent de la soumission par rapport aux normes.

Qu'au centre des préoccupations de ces hommes se trouvent seuls l'amusement et l'exploration hédonique, est démontré par le fait que, loin d'être fatigués après avoir quitté Père Buliga, ils emmènent Mos Bodrângă avec eux pour aller chez l'aubergiste de Rădășeni. Celle-ci est célèbre pour sa beauté, mais aussi pour sa bienveillance affichée vis-à-vis des jeunes à chaque fois qu'ils lui rendent visite. Le narrateur, un vrai plaisantant, suggère qu'il y aurait une autre raison aussi pour qu'elle les reçoive et que les jeunes hommes, à leur tour, lui rendent visite : « son mari, seul, n'y suffisait pas<sup>692</sup> ».

Dès qu'elle les voit, l'aubergiste les conduit dans une petite chambre attirante, à côté, où sont soigneusement gardés des haricots, des petits pois, des pommes et des poires, des graines

---

<sup>689</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 115

<sup>690</sup> *Idem*

<sup>691</sup> *Ibid.*, p. 117

<sup>692</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in: *Povești, amintiri, povestiri*, București: 100+1 Gramar, p. 186

de chanvre, de la laine et bien d'autres choses encore. La mentalité populaire selon laquelle « l'amour passe par l'estomac » (un proverbe roumain connu) est confirmée par ce fragment. L'aubergiste ne laisse pas les jeunes attendre longtemps et leur apporte un poulet rôti, une casserole avec des tartes chaudes et une cruche en argile remplie de vin d'Odobești. Les jeunes hommes l'invitent à trinquer avec eux – un prétexte pour lui voler ce que chacun peut ou sait voler : tantôt un câlin, tantôt un baiser passionné. La jeune femme maîtrise parfaitement l'art de la séduction, faisant semblant tantôt de se préparer pour aller chez les autres clients, tantôt d'y rester.

Elle n'a pas la naïveté de la jeune fille de Fălticeni, dont on peut imaginer qu'elle voyait Nică comme un prétendant sérieux. L'exploration de l'expérience sensuelle, la préoccupation pour le vécu intense et le peu d'intérêt montré à l'apprentissage – un prétexte seulement affiché pour berner les parents, qui, habitant à distance, étaient bien loin d'imaginer les frivolités de leurs fils – ce sont autant d'attitudes spécifiques à l'adolescence (par ailleurs ces jeunes avaient entre 16 et 17 ans), alors que le conteur les inclut tous sous le grand chapeau de l'enfance. Une distinction subtile, la marque de la reconnaissance d'une certaine forme de changement est cependant suggérée, par le fait que – dans la troisième partie des *Souvenirs* – les compagnons de Nică l'appelleront Ștefanescu (nous avons déjà vu la raison pour laquelle il était inscrit à l'école sous ce nom).

On pourrait penser que les péripéties de l'école de catéchisme de Fălticeni marquent une première forme d'exploration adolescente, comme un préambule au détachement final de l'enfance. Le fantôme douloureux de ce détachement commence à préfigurer une date dans la quatrième partie des *Souvenirs*. En attendant, on peut imaginer que la raison pour laquelle les éléments de narration de cette troisième partie sont également placés dans l'espace de l'enfance, est le fait que ce sont toujours les parents qui subviennent aux besoins de Nică lorsque celui-ci n'a plus de fournitures ou pendant les jours fériés. À Fălticeni, il était suffisamment libre (loin des regards indiscrets de la mère) et assez rassuré (en sachant que maman et papa vont continuer à veiller pour que rien ne lui manque).

L'habitude de voler de la nourriture est ancrée en chacun d'eux, du temps même des cerises volées à Mărioara. Cette habitude persiste et tous les jeunes gens se faufilent de l'auberge en emmenant de la nourriture : « chacun de mes camarades avait volé quelque chose : l'un des pommes princières, l'autre des poires de Rădășeni » ; Moș Bodrângă vole des pailles pour allumer un feu, Trăsnea vole des graines de chanvre et Oșlobanu surprend tout le monde, avec ses bottes pleines de haricots. Le mot d'esprit utilisé par Creangă, a *furlua*, est une compression de « voler » (*a fura*) et « prendre » (*a lua*). Le seul qui n'avait rien emmené était

bien le cousin du conteur, Ioan Mogorogea. Mais de toute façon, celui qui apparaît au conteur comme le gagnant absolu de cette sortie est bien Zacharia de Gâtlan, qui « s'était contenté d'un baiser donné à la belle hôtesse » car « il a profité, lui, de ce que nous avons apporté, mais nous, de sa joie allons donc !<sup>693</sup> ».

Comme les fêtes de Noël approchaient à grands pas, les jeunes hommes espacent un peu les parties de plaisir en se mettant à étudier, mais une autre raison de désagrément au sein du groupe concerne la mise en commun des aliments livrés par les parents. Certains se révèlent plus « goinfres » que d'autres, ce qui exige une correction. Et que pouvait inventer Nică, pour décourager « les goinfres » ? Son invention, appelée « posteale » est une expression à la fois de l'inventivité du jeune homme et du sadisme à motivation territoriale, une forme d'adaptation au risque de se retrouver avec peu de nourriture : « Je comploté un jour avec Gâtlan : il faut faire quelque chose pour nous débarrasser de certains goinfres<sup>694</sup> ».

Afin de chasser ceux qui étaient tombés dans ses disgrâces – car reflet de son avidité, mais néanmoins plus vifs dans leurs gestes – Nică projette de leur mettre, durant la nuit, sur la plante des pieds des « brûlots », à savoir des feuilles de papier pliées et collées avec du suif de bougie, qu'il allumera avec une allumette, parce qu'il y a « rien de mieux, je vous assure !<sup>695</sup> ». La première victime de cette malice mise en œuvre par les deux jeunes est père Oșlobanu, qui ne résiste pas au traitement avec les « brûlots » et renonce à l'école de catéchisme ; dans la hâte du retour à Humulești il oublie ses propres provisions. La dynamique sadomasochiste, où celui qui prend le plus se rend coupable de mettre en danger le confort d'autrui, se dévoile dans l'épître écrite par Zaharia lui Gâtlan à Oșlobanu, une fois leur plan réalisé.

On devine derrière l'ironie du narrateur la satisfaction sadique de celui qui, par son intelligence et son ingéniosité, a réussi à éliminer son adversaire. Dans sa lettre, Zaharia, qui signe « grand capitaine de poste » et « votre bienveillant prêtre », s'adresse à Oșlobanu avec « mon très cher » et « je vous souhaite la bonne santé ». Il invite ce dernier, au cas où il resterait sans nourriture à Humulești, à venir « tenir le carême » ensemble à Fălticeni. Le traitement avec les « poste » est repris également avec un autre, considéré comme un effroyable « goinfre », à savoir Nic de Constantin a Cosmei.

Mais les jeunes hommes s'avèrent tout aussi sensibles à l'envie. Le succès que remporte le cousin du conteur, surnommé Mogorogea, avec ses bottes nouvelles, cousues par Pavel, est l'occasion également de concevoir une pénalité qui le fera fuir, se débarrassant par là même

---

<sup>693</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 123

<sup>694</sup> *Idem*

<sup>695</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, p 188

d'un rival pour l'attention les filles. Le conflit qui éclate entre Mogorogea et Pavel l'hôte est dû au fait que les bottes nouvelles se déchirèrent lorsqu'on les reprit de l'endroit où Mogorogea les mettait d'habitude, soigneusement, à sécher. Il ne soupçonne pas Gâtlan d'être à l'origine de l'état pitoyable des bottes et se dispute en revanche avec le cordonnier, pensant que c'est bien lui le coupable.

Paul, de son côté, pense qu'après avoir porté les bottes partout et dansé avec, le garçon voudrait profiter maintenant de cet incident pour l'obliger à lui en confectionner d'autres ou à lui rembourser l'argent. Ils se disputent pendant quelque temps, après quoi, se sentant quelque peu coupables, Nică et Gâtlan essayent de les réconcilier et persuadent Mogorogea de donner un petit quelque chose à Pavel pour que ce dernier répare les bottes. Suit la visite du père de Mogorogea à Fălticeni, ce dernier ramène trois porcelets avec lui pour avoir de quoi manger. Goulus, Nică et Gâtlan essayant de le persuader de faire rôtir un cochon, tout de suite après le départ du père. Le garçon, prudent, ne se laisse pas convaincre – une occasion pour les deux de mettre en œuvre une autre punition avec la « posta ».

Lorsqu'il sent sa semelle brûler, il sursaute de douleur et, étant toujours en colère contre Pavel, il accuse celui-ci d'en être l'auteur. Le conflit s'amplifie lorsque Mogorogea prend une braise et frappe la poitrine de Paul, qui réagit et se met à son tour à frapper l'autre. Emportés par leur bagarre, les deux démolissent le poêle et font peur à Nică et Gâtlan, qui alertent les voisins. La scène est regardée du même œil narratif qui a tendance à exagérer, que le lecteur a pu remarquer aussi dans l'image d'Oşlobanu portant un panier de bois de chauffage sur son dos, ou alors celle de Nică se cachant derrière les monticules de terre lorsque, dans la première partie des *Souvenirs*, il était poursuivi par les écoliers. La conséquence de cet épisode est loin d'être celle que les deux « coupables » avaient imaginée, mais bien plus grave. Pavel le cordonnier, en ayant assez de ces gars polissons, les chasse tous. Ils parviennent néanmoins à trouver un autre hôte, mais l'école de catéchèse de Fălticeni est dissoute à Pâques. Les jeunes hommes sont donc déplacés au Séminaire de Socola, dont les cours devaient commencer à peine en automne de l'année suivante, 1855.

L'image suggestive de l'école roumaine de l'époque prend ainsi des contours. Par les paroles de Vasile, de l'oncle de Nică ou du père de Mogorogea sont décrites les raisons du choix de la profession de prêtre. La plupart du temps, celui-ci n'était pas le fruit d'une vocation authentique, mais bien celui de calculs des plus pratiques. Car le prêtre est placé à la meilleure place de la table, est honoré par les gens avec de la nourriture (poulet rôti et tartes) et des boissons, recevant de surcroît de l'argent pour ses paroles. « Comme on dit : jambes de cheval,

gueule de loup, trogne de pierre, ventre de jument, voilà comment doit être bâti un pape ; il ne lui faut rien de plus<sup>696</sup> ».

Dans la quatrième partie des *Souvenirs*, le conteur surprend la tristesse de celui qui veut rester enfant, ne souhaitant pas se détacher du cocon familial : « Comme l'ours ne se laisse pas arracher de sa tanière, le paysan des montagnes transplanter dans la plaine, et le nourrisson détacher du sein maternel, de même je me refusais à quitter Humulești à l'automne de l'année 1855, quand le temps fut venu de partir pour Socola sur les instances de ma mère<sup>697</sup> ». Depuis Fălticeni, grâce à la proximité, il pouvait faire un saut à Humulești, à chaque fois qu'il en éprouvait le besoin, mais Socola ne permettait plus ce genre de visites. Socola engendre chez Nică une angoisse indéfinissable, tout comme la prise de conscience que les changements vécus par son corps sont irréversibles et qu'il ne pourra pas s'y opposer : « j'étais, ma foi, maintenant, moi aussi, un jouvenceau !<sup>698</sup> ».

Les espaces tels Broșteni et Fălticeni peuvent être perçus comme des espaces de la transition, qui n'appartiennent plus à enfance, mais qui n'appartiennent pas encore à l'adolescence. Ils portent l'empreinte du familier en cela qu'ils sont situés à proximité des parents, même si ceux-ci sont absents. Ces espaces de transition échouent dans la création d'un creuset suffisamment stable pour assurer le passage, en douceur, vers une nouvelle étape de la vie. Cela arrive parce que le parent force le passage et, en même temps, veut contrôler le résultat, c'est-à-dire le devenir. Smaranda semble vouloir laisser partir son fils, mais son ambition ne lui permet pas de trouver sa propre voie et s'en détacher. Elle le pousse hors du nid, mais avec la force de ses désirs et avec l'attente implicite que l'enfant trace le chemin qu'elle a préparé.

Le conteur se réfère à Nică comme s'il était prisonnier des insistances de la mère, dont les désirs le contraignent à embrasser l'inconnu. Ce détachement vient avec les tourments terribles de la mort symbolique de l'enfant qu'il était, simultanément avec la naissance douloureuse d'un adolescent qui doit apprendre désormais à prendre soin de lui, parmi les étrangers. La contingence avec la mort au niveau du vécu est symbolisée par le jour où Nică prend la route. Il s'agit d'un jour de fête religieuse, Saint Jean le Baptiste. On peut voir dans l'expression : « Mort ou vif, je dois faire plaisir à maman, partir sans volonté et laisser derrière tout ce que j'aimais !<sup>699</sup> » le signe de la révolte ultérieure envers l'Église et ses règles, la

---

<sup>696</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie. Souvenirs d'enfance*, Chișinău: Continental Grup, 2008, p. 131

<sup>697</sup> *Ibid.*, p. 141

<sup>698</sup> *Idem*

<sup>699</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Povești, amintiri, povestiri*, București : 100+1 Gramar, p. 195

manifestation tardive d'une tentative d'échapper au terrorisme du projet maternel, qui ne lui laisse pas la liberté de découvrir son propre désir.

Il y a ensuite l'adieu nostalgique au village « avec l'Ozana qui coule allégrement », des parents, des frères et des sœurs, des fêtes et des musiciens du village, du familial fait de tous ces éléments chéris. En fait, se manifeste maintenant l'attachement par rapport à tout ce qui est connu et la peur liée aux transformations pressenties par « le lieu étranger et éloigné ». Le chemin est celui de l'initiation, du passage, de la transformation en adulte. Les tentatives de séduction de Nică – qui essaie de s'opposer au départ en disant à la mère qu'il peut « tomber malade à cause de son manque » – sont vouées à l'échec, tout comme l'invocation des exemples des autres garçons, autrefois des camarades d'étude de Nică : Ion Mogorogea, Gheorghe Trăsnea ou Nică Oşlobanu, qui ont renoncé aux études et « mangent quand même du pain aux côtés des parents <sup>700</sup> ».

Mais Smaranda ne se laisse pas attendrir par les tendances manipulatives de l'enfant, par ses pleurs « en dix vagues de larmes <sup>701</sup> ». Cette fois-ci, la fermeté de la mère, que Nică juge dure, est appuyée par le père. À la demande de Smaranda, celui-ci intervient pour souligner que la décision est prise et ne peut pas être changée : « Il fera comme nous voulons, par comme il veut, car il n'est pas seul sur la terre <sup>702</sup> ». Pendant la nuit, avant le départ, tourmenté, Nică trouve une proposition alternative : devenir moine. La motivation est que, de cette manière, il ne devra pas partir loin ; aussi, la vie de moine avait-elle quelques secrets qu'il avait découverts et qui ne lui déplaisaient pas (les rencontres entre « les petits moutons et les béliers de Dieu »).

Mais le matin du départ, le grand-père Luca arrive très tôt et Nică n'arrive pas à communiquer le nouveau plan à la mère. Il se réveille dans la charrue du vieillard, tirée par deux chevaux maigres. Dans sa révolte par rapport à ce qu'on lui impose, le conteur exprime, par la voix de Nică, son impression sur les prêtres et leurs vies : « J'enchaîne les études à Humuleşti, à Broşteni, au cœur des montagnes, à Neamţ, à Fălticeni et maintenant à Socola, pour avoir la possibilité de devenir un pauvre prêtre, avec femme et enfants ; on me demande trop ! <sup>703</sup> ». La position corporelle accroupie de Nică et de son seul camarade de souffrance, Zaharia du Gâtlan, est régressive, exprimant, peut-être, le même désir de rester enfants. Le malheur des deux garçons est amplifié par le fait que le départ a lieu un jour férié, quand le village se remplit de jeunes hommes et de jeunes filles, habillés pour la fête.

---

<sup>700</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Poveşti, amintiri, povestiri*, Bucureşti : 100+1 Gramar, p. 196

<sup>701</sup> *Idem*

<sup>702</sup> *Idem*

<sup>703</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, in : *Poveşti, amintiri, povestiri*, Bucureşti : 100+1 Gramar, p. 197

Les chevaux maigrichons et fatigués transforment le chemin dans une torture, car, une fois qu'ils se rendent compte qu'on ne peut plus faire chemin arrière, les deux veulent quitter au plus vite la terre familière. Les jeunes hommes se lamentent, pleurnichent jusqu'à ce qu'ils arrivent à dormir chez un notaire, la nuit, dans la plaine. C'est l'occasion de comparer, avec les mots du grand-père Luca, leur terroir montagneux avec la plaine moldave. À la plaine, l'eau est mauvaise, les bois manquent, les étés sont chauds et il y a beaucoup de moustiques. À la montagne, l'eau est douce et fraîche, les bois suffisants, les étés sont frais et ombrageux. Les gens sont différents aussi. Ceux de la montagne sont forts et en bonne santé et beaucoup plus joyeux. La honte de voyager avec des chevaux si faméliques, qui attirent les regards et les ironies de ceux croisés sur la route, réveillent le sens de l'humour des jeunes, qui se couvrent d'un tissu et suggèrent au grand-père Luca de dire désormais qu'il transporte de gros morceaux de sel d'Ocne.

La quatrième partie des *Souvenirs* se termine au moment où les deux arrivent au lycée théologique de Socola, où enseignent beaucoup de professeurs de toute la Moldavie. J'ai déjà mentionné que George Călinescu considère que Ion Creangă réussit par le portrait de Nică « le roman de l'enfance de l'enfant universel<sup>704</sup> », Nică étant l'enfant idéal, qui persiste dans le jeu et les bêtises malgré les exigences de Smaranda. Toujours selon le critique, les personnages des *Souvenirs* se comportent de manière si semblable qu'il est impossible de les distinguer autrement que par « le débit verbal ». Malgré cela, le conteur met en évidence quelques-unes de leurs caractéristiques qui les caricaturent presque, par des gestes stéréotypés : par exemple, la tante Mărioara est avare, Trăsnea est idiot, Mogorogea est égoïste. Mais cette tendance à fabuler ou à exagérer semble être une réminiscence de l'identification avec la mère omnipotente, dont les yeux transforment Humulești et les alentours dans un espace magique, qui fait de la concurrence à l'espace des contes de fées.

Le texte des *Souvenirs* semble être écrit d'une seule traite, sans beaucoup de travail de langage, mais en réalité, c'est tout l'inverse. Les souvenirs ne reproduisent pas tout à fait le parler paysan, qui est fruste. La créativité de Creangă se manifeste spécialement dans la manière dont il construit le dialogue. On sait que l'écrivain s'attardait sur une phrase en la prononçant à répétition, jusqu'à ce qu'elle sonne comme une mélodie, qui pouvait être chantée, et il garde cette manière de travailler aussi lorsqu'il conçoit son abécédaire ou les contes.

---

<sup>704</sup> Călinescu George, Op.cit., p. 226

Michel Poizat trouve qu'il y a un lien entre la musique de Maria Callas, son obésité en début de la carrière et une forme de déprivation maternelle<sup>705</sup>. Son chant peut être vu comme une manière d'appeler sa mère, tandis que l'obésité est une manifestation de son besoin d'être vue. En extrapolant, on peut considérer que lorsque Creangă vérifie la mélodie des phrases des *Souvenirs*, il appelle sa mère, et que son corps obèse est une manière de s'imposer au regard. Creangă perd symboliquement sa voix au moment où son ami, Eminescu, décède. Il ne peut plus écrire, les symptômes épileptiques font place à un paysage désolant et il ne peut plus exercer son activité d'instituteur.

Le corps de Creangă, par sa massivité, semble réclamer la répétition du « comment faire pour ne pas être perdu de vue par les autres », c'est-à-dire, par sa mère, autrefois. « Le plus insupportable dans la perte, serait-ce la perte de vue ? Annoncerait-elle, chez l'autre, l'absolu retrait d'amour et, en nous, l'inquiétude d'une infirmité foncière : ne pas être capable d'aimer l'invisible ? Il nous faudrait voir d'abord. Non pas voir seulement, mais voir d'abord et toujours pouvoir calmer l'angoisse que suscite l'absence en nous assurant que l'objet aimé est tout entier à portée de notre regard et qu'il réfléchit dans notre identité<sup>706</sup> ».

Le village Humulești devient une sorte d'axis mundi, où Nică ne peut être isolé de la communauté. Ainsi, portera-t-il son village partout avec lui et il le recréera dans le faubourg de Țuț. Ainsi, portera-t-il son village partout avec lui et ce refus de l'éloignement, le conteur met en avant le groupe, la communauté rurale, et annule presque l'espace de l'individualité, dans un élan fusionnel opposé au détachement définitif, c'est-à-dire au devenir adulte. C'est notamment ce que le critique Cornel Regman remarquait, en partant des observations de R. M. Albères dans « Le panorama de la littérature européenne » : « La technique réaliste se fait dionysiaque et lyrique chez le Roumain Ion Creangă, créateur avant Jules Romains du village unanimiste<sup>707</sup> ».

Celui-ci parle de l'unanimisme épique des *Souvenirs*, ce concept faisant référence à l'intérêt du conteur pour le groupe, pour la communauté, pour le rite et le rituel. Le critique se doute que les *Souvenirs* soient un *bildungsroman*, car cela « présuppose une conscience pendant le processus de la formation<sup>708</sup> ». Il préfère une interprétation qui accentue la capacité du conteur à esquisser la mentalité inconsciente collective et les psychologies sociales ritualisées dans certains modèles qui se transmettent d'une génération à l'autre, de manière répétitive, car

---

<sup>705</sup> Poizat M., *Entre parole et cri : le chant de la diva* in : *Frénésie – histoire, psychiatrie, psychanalyse*, no.1, 1986, p. 79

<sup>706</sup> Pontalis J.B., *Perdre de vue* in : *Nouvelle Revue de psychanalyse*, no.35, 1987, p. 231

<sup>707</sup> Regman Cornel, *Ion Creangă. O biografie a operei*, București: Ed. Demiurg, 1995, p. 85

<sup>708</sup> *Ibid.*, p. 87

étant prises dans un paysage tumultueux d'un rythme qui semble si figé qu'il ne peut pas être changé.

Dans le mouvement lent de la vie quotidienne, les gens perdent presque leur qualité de sujet, dans le sens où ils se comportent comme tous les autres, sans se demander pourquoi (le père de Nică incarne le mieux cette absence des interrogations existentielles graves). Cornel Regman conclue : « En fait, Creangă réussit ce témoignage innocent qui l'aide, dans la moindre escapade de son héros, à faire défiler devant nos yeux une multitude de figures et des spectacles sociaux pittoresques, entraînés dans des scènes discontinues, à partir desquelles on peut reconstituer avec grande fidélité l'époque, tout un monde et une civilisation bien structurées<sup>709</sup> ».

Dans une œuvre littéraire, par le rapport entre l'auteur, le narrateur et le personnage, il s'opère une séparation en quelque sorte artificielle entre :

1. celui qui a eu une existence réelle, délimitée dans le temps et qui se propose d'écrire (les choses se compliquent lorsque l'activité créative est un moyen de gagner son pain). Par conséquent, une partie de la vérité de son être et sa vérité autobiographique passera plus ou moins directement dans son œuvre ;

2. celui qui raconte dans le texte et qui existe seulement dans le texte, même s'il est le fruit de l'imagination féconde de l'auteur, dans le sens où c'est l'auteur qui l'a créé et c'est toujours l'auteur qui peut l'annihiler. Le narrateur assure l'organisation du texte par sa présence et lui donne consistance, il raconte une histoire, qui de ce fait peut inclure le mensonge, la fabulation, l'exagération. Tantôt, la présence du narrateur se fait sentir, tantôt, le narrateur se retire devant les matrices épiques qui semblent se déployer devant ses yeux. Cela arrive parce que le texte oscille entre *diegesis* et *mimesis* – pour reprendre la distinction de Gérard Genette<sup>710</sup>, lorsqu'il distingue entre le type diégétique de la narration (présence maximale du narrateur, information minimale) et le type mimétique de narration (présence discrète du narrateur, une grande quantité d'informations, d'événements, d'histoires) ;

3. celui qui agit dans le texte, qui bouge et qui parle, c'est-à-dire le Personnage. Dans le cas des *Souvenirs* il s'agit d'un texte autodiégétique, car il existe une correspondance entre le narrateur et le personnage central. Le dernier crée, par ses actes, l'illusion de la réalité, en donnant aux histoires un air véridique. Véridique ne veut pas

---

<sup>709</sup> Regman Cornel, *Ion Creangă. O biografie a operei*, București: Ed. Demiurg, 1995, p. 88

<sup>710</sup> Genette Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris: Seuil, 1983

dire, pourtant, « tel que cela s'est passé en réalité », mais « tel que cela aurait pu se passer en réalité ». Par conséquent, le je-narrateur, qui est une création de l'auteur, sans qu'ils se confondent, et le je-personnage sont les deux organisateurs du discours épique des *Souvenirs d'enfance*. On peut ainsi remarquer qu'en essence, l'œuvre littéraire comme œuvre d'art peut être vue comme une tentative de réunification de parties qui semblent fragmentées, clivées.

La sensation que la lecture des *Souvenirs* procure, et que j'associe au désir de l'auteur d'impressionner, est un tableau animé, vivant, en mouvement, mais aussi un tableau chantable. Cette sensation est due au fait que le texte a pour figure rhétorique de prédilection la hypotypose (comme le remarquait Ioan Holban dans *Ion Creangă – Spațiul Memoriei*<sup>711</sup>, cette figure de style consiste dans le rendu très frappant d'un objet, d'un personnage ou d'un évènement, par l'accumulation d'épithètes). Dans les textes de Creangă, mais aussi dans les poésies de son meilleur ami, Eminescu, qu'il récitait avec un grand plaisir, le naturel de l'expression, le décanage du langage créent l'impression d'une écriture spontanée, rapide, sans beaucoup d'effort. Cela ne correspond pas du tout au travail laborieux, presque obsessionnel des deux de s'attarder sur un mot ou sur une phrase, à les répéter à haute voix jusqu'à ce que les textes sonnent et résonnent comme des chansons et charment l'oreille. Mais l'oreille de qui ?

Le texte lu ou entendu – on ne peut ignorer le contexte de la lecture préalable dans le cadre des séances mensuelles à *Junimea* – devient pour Creangă une sorte de berceuse du désir de redevenir le centre de l'univers, comme à l'époque où la mère l'encourageait à sortir dehors et à sourire au soleil, et le temps redevenait alors beau, car l'univers ne pouvait pas ne pas écouter l'enfant (le moi idéal, selon la distinction de Lagache, en 1958, est une forme d'idéal narcissique d'omnipotence née de l'identification primaire à la mère<sup>712</sup>).

Le mauvais temps des auditeurs des textes de Creangă peut être redressé si son effet sur eux est le déchaînement affectif par le rire. On devine chez Creangă une intention similaire à celle remarquée par Freud<sup>713</sup>, de modeler l'attention de ceux qui l'écoutent en fonction de son désir, tout comme, autrefois, le regard de la mère l'enveloppait dans son amour attentif. L'œuvre-crédation lui permet de s'identifier au héros-enfant, centre de l'existence maternelle ; dans ce cas, par déplacement, c'est *Junimea* qui est ce centre. On sait que lorsque Creangă lisait

---

<sup>711</sup> Holban Ioan, *Ion Creangă - Spațiul Memoriei*, Iași: Editura Junimea, 1984

<sup>712</sup> Lagache Daniel, *La psychanalyse et la structure de la personnalité* in : *La psychanalyse*, Paris: PUF, 1958

<sup>713</sup> Freud S., *Le créateur littéraire et la fantaisie* in Freud, *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (trad. fr. Bertrand Féron), Paris: Gallimard, 1985, p. 33-46

ses textes à *Junimea*, tous les spectateurs-participants s’amusaient et dans leur rire se trouvait une forme de permission à déchaîner les affects, que seulement les productions intellectuelles rendent légitimes : « Constatant l’amusement que ses paroles produisaient, Creangă s’est fait un langage de Păcală, n’étant plus capable de parler sérieusement<sup>714</sup> ».

Creangă s’exprimait seulement en proverbes, expressions et jeux de mots – une façon de nier la réalité et de fonctionner seulement dans le registre du principe du plaisir ? Car il semble impossible qu’on s’adresse à lui sérieusement ou qu’on le prenne au sérieux. Pourtant, on peut s’imaginer que dans ce jeu de bouffon, il y a beaucoup de tristesse. L’effet des lectures de Creangă était, selon les ressources biographiques disponibles, similaire au jeu d’autrefois de l’enfant. *Les Souvenirs* sont une forme de récréation du jeu comme s’il s’agissait du même jeu ? Mais d’un jeu, qui cette fois-ci est celui des adultes qui imitent les enfants ou l’enfantillage, tout comme, autrefois, le jeu de l’enfant était une sorte de mimesis ou une forme d’élaboration de ce qui venait de la part des adultes.

On pourrait avancer l’idée qu’il existe trois types de jeu chez Creangă : celui de l’enfant dont Creangă se souvient et qu’il aimerait revivre par l’acte de création ; le jeu qui crée un monde en concurrence avec celui d’autrefois, aspirant en fait à la recréer ; et le troisième, le jeu de l’adulte qui présente ses créations à *Junimea*. L’humour en soi est un jeu transgressif et accorde une permission subtile de sortir la sexualité et l’agressivité de la censure, dans une forme sublimée. C’est pourquoi le texte a en l’essence un effet antidépressif, tant sur les membres de *Junimea* que sur des générations entières de lecteurs.

Le texte de Creangă a invité et continue à inviter à une forme d’identification avec l’humoriste et avec les situations désagréables ou pénibles qu’il décrit. Ainsi, par son rôle de bouffon (avec sa fonction séductrice et narcissisante), dans le cadre de la Société *Junimea*, Creangă transforme qualitativement « des sentiments épargnés<sup>715</sup> ». De cette manière, la réalité méchante et frustrante devient tolérable par le refuge dans un espace où les erreurs ne peuvent pas avoir des conséquences graves. Excepté la fonction consolatrice du Surmoi de l’Humoriste, on ne peut ignorer son côté grandiose et son invulnérabilité, qu’on peut attribuer à l’identification au Surmoi maternel : « une régression identificatoire du Moi mettant en jeu un registre animique quasi-hallucinatoire : le sentiment de grandiosité reflète alors directement la grandeur de l’investissement telle qu’elle naît du contraste grand/petit<sup>716</sup> » (l’assurance de retrouver l’objet tout-puissant).

---

<sup>714</sup> Călinescu George, Op.cit., p. 143

<sup>715</sup> Donnet Jean-Luc, *L’humour et la honte*, Paris : PUF, 2009, p. 11

<sup>716</sup> *Ibid.*, p. 15

La confiance de Creangă dans le fait qu'il peut faire rire renvoie à une sorte d'assurance narcissique de la période de dépendance objectale, où l'enfant avait la sensation de disposer aisément de l'attention de la mère : « Sors, enfant... il savait... avait qui il avait à faire ». « L'irreprésentable du processus régressif correspond à la mise en jeu de cette assise narcissique, assise décelée par Freud dans "Pour introduire le narcissisme", lorsqu'il évoque la fascination qu'exerce l'humoriste, au même titre que le grand criminel !<sup>717</sup> ». Le texte de Creangă oscille entre l'humour tendre et l'humour noir, mais le premier domine dans les *Souvenirs*, à la différence de ses autres contes et histoires. L'humour tendre est créé par une habileté à manœuvrer le langage, comme si l'humoriste, selon les observations freudiennes, donnait voix à un dialogue entre instances : la voix du Surmoi qui a le rôle de calmer le jeu minuscule de l'enfant effaré et qui voit le monde comme étant plein de dangers. « Regarde, voilà donc le monde qui paraît si dangereux. Un jeu d'enfant, tout juste bon à faire l'objet d'une plaisanterie ! ». En fait, Donnet se demande si Freud ne fait pas référence à la similitude entre le jeu des enfants et le jeu de l'humoriste<sup>718</sup>.

Comment jouait Nică ? Comment joue l'humoriste Creangă avec les mots ? Creangă semble donner voix aux personnages des *Souvenirs* de cette manière spécifique à l'enfant qui parle pendant qu'il joue et, en même temps, sa voix change en fonction des personnages qui passent de la scène de son théâtre intérieur vers la scène du jeu. « La parole humoristique traduit en mots une pensée ingénue avec une innocence qui ignore inhibition ou censure ; elle évoque souvent le mot d'enfant, un enfant qui sait pouvoir tout dire sous le sceau de l'impunité<sup>719</sup> ».

La joie euphorique, le plaisir qu'éveille le texte de Creangă sont dus non seulement à l'identification, mais au moment fusionnel entre le jeu et le Surmoi. En même temps, cela ne fait qu'anticiper la position dépressive et le deuil. Si l'humoriste ressemble à un héros par sa position de grandeur – ce qui fait sens si l'on pense que Creangă est aussi auteur de contes (l'exemple du Conte de Harap-Alb est éloquent) – la réalité frustrante est qu'il peut être vu comme une sorte de père symbolique castrateur : « Le soutien que l'humoriste trouve alors dans son Surmoi serait l'équivalent d'une complicité maternelle : illustration d'interférence entre la double origine du Surmoi et les avatars du complexe d'Œdipe<sup>720</sup> ». On peut constater une tentative similaire dans le cadre du groupe clinique chez Andrei, qui arrive de Bucarest pendant la dernière année de la démarche clinique.

---

<sup>717</sup> Donnet Jean-Luc, Op.cit., p.16

<sup>718</sup> Ibid., p. 12

<sup>719</sup> Donnet Jean-Luc, Op.cit., p. 13

<sup>720</sup> Ibid., p. 18

En guise de conclusion de ce chapitre, on peut dire que les *Souvenirs d'enfance*, en tant qu'œuvre de création, donne à Ion Creangă la possibilité de rendre visible son propre paysage pulsionnel, pour soi et pour les autres, a posteriori, mais aussi celui de la mère comme objet investi narcissiquement. L'acte de la création lui offre ainsi la chance de se réapproprier ce qui serait irrémédiablement perdu pour l'adulte. Il acquiert, donc, la fonction de garder et de conserver. Le texte semble répondre à la question suivante : Comment faire revivre en soi la mère de l'enfance ? On peut dire que *Souvenirs d'enfance* veut être et avoir les valences d'une berceuse (l'obsession de l'auteur pour le son et la cadence des phrases n'est pas un hasard), en écho à celle que Nică écoutait dans les bras de Smaranda.

## Resumé- Deuxième partie

La deuxième partie prend pour objet le portrait d'un instituteur et écrivain roumain classique, Ion Creangă, sa fascination édénique de l'enfance ou la fuite salvatrice dans l'espace de l'enfance. Ce chapitre est essentiellement de psychanalyse « exportée ou hors les murs », expression que Laplanche préfère à celle de Freud, de « psychanalyse appliquée<sup>721</sup> ». La notion freudienne de psychanalyse appliquée comporte le risque de chercher dans une œuvre d'art des éléments qui confirment les concepts psychanalytiques fondamentaux.

Les premières remarques de ce chapitre concernent les notes de Freud sur la question de l'auteur et de son activité fantasmatique. *Les souvenirs d'enfance*<sup>722</sup> de Ion Creangă illustrent de manière simple et éloquente les observations freudiennes : qu'aussi bien le rêve que l'œuvre littéraire visent l'accomplissement d'un désir sur le plan imaginaire. Le narrateur, en tant qu'instance créée par l'auteur, revient d'une manière presque obsessionnelle à la comparaison entre l'âge de la maturité et celui de l'enfance, comme dans une tentative de retourner dans le domaine fantasmatique, dans un espace du bonheur, du jeu et de l'insouciance. Le contenu originel latent est pourtant déformé dans l'œuvre littéraire, les procédés de création cachant pour la plupart des processus primaires inconscients, par la voie du déplacement, de la condensation et du renversement dans le contraire. Si le sens d'une œuvre ne correspond pas à l'intention consciente de l'auteur de l'investir d'un certain sens, cela implique que l'interprétation d'une œuvre d'art peut dévoiler des aspects sur celui qui l'a réalisée<sup>723</sup>.

---

<sup>721</sup> Laplanche Jean, Op.cit.

<sup>722</sup> Creangă Ion, *Amintiri din copilărie* in: Povești. Amintiri. Povestiri, București: Ed. 100+1 Gramar, 2006

<sup>723</sup> Freud S., Op. cit., p. 33-46

L'exercice d'interprétation d'un texte littéraire a néanmoins suscité et suscite toujours des réactions par rapport à la pertinence d'une démarche qui cherche à saisir la figure de l'auteur dans l'œuvre d'art. Certains estiment qu'il faudrait ignorer ou ne pas toucher aux aspects liés à la vie de l'auteur et, en particulier, à son enfance. Le chapitre passe en revue les critiques principales concernant les tentatives psychanalytiques de s'approcher d'un texte littéraire.

Le chapitre propose ensuite une courte présentation du contexte dans lequel l'auteur, Ion Creangă, s'est laissé porter par le désir d'écrire.

La manière dont cet auteur a surpris l'enfance au sein du village, avec ses joies et son ingénuité, a fait dire à un critique littéraire que « Creangă raconte l'enfance de l'enfant universel », c'est-à-dire, l'essence de l'état d'être enfant<sup>724</sup>. Le chapitre crayonne l'espace magique de son œuvre — tout en présentant la série des noyaux épiques. On établit certains ponts entre ces derniers et la vie même de l'auteur.

*Souvenirs d'enfance* est structurée en quatre parties et suit dans une certaine mesure un ordre chronologique. Les souvenirs sont ordonnés suivant la logique de la mémoire affective, la manière dont elle colore la nostalgie de l'adulte. L'adulte attribue à l'enfance les qualités d'un idéal qui se refuse et qui est d'autant plus envié que la vie présente est source d'insatisfaction.

Les membres de la *Société Junimea* constituent le groupe des premiers auditeurs et spectateurs des lectures des *Souvenirs* par Creangă, avant la publication du texte. Dans ce même groupe, Creangă répond aux demandes fréquentes des membres, qui demandent à être distraits et émerveillés par ses histoires drôles et ses anecdotes, en assumant ainsi un véritable rôle de bouffon.

Dans les *Souvenirs* dominent l'imaginaire et la fiction, sous la forme d'une reconstitution partant de l'affect, de l'espace d'un âge idéalisé, à savoir l'enfance. Il est notable que cette perspective n'ait rien en commun avec la vision biologiste sur cet âge. Cet ouvrage présente l'enfance comme un ensemble de sensations et de vécus. Même l'enfance tardive, que certains appelleraient l'adolescence, est caractérisée par le vécu inaccessible à l'adulte. La représentation de l'enfance se dévoile comme une nouvelle présentation, comme modalité de ramener au présent des anciens contenus revêtus d'une forme nouvelle. Pour rendre ces souvenirs, ces séquences de l'enfance sous la forme des « vignettes cliniques », l'auteur ne recourt pas aux séquences historiques ou à la reconstitution d'un scénario, mais bel et bien à

---

<sup>724</sup> Călinescu G. (1938), *Ion Creangă*, București: Minerva, 1978, p. 123

des séquences affectives. Plus précisément, la dynamique archaïque pénètre l'espace psychique de l'adulte, dans un essai de récupération et de transformation d'expériences anciennes.

De ce fait, l'œuvre de Creangă ressemble à une tentative de *Regressus ad Uterum*, c'est-à-dire, à une régression imaginaire dans l'utérus protecteur de l'enfance. Nică n'est pas l'ex-enfant Creangă, comme le suggère la théorie littéraire, en différenciant l'auteur du narrateur et du personnage. Nică est avant tout un personnage, de même que les autres héros des *Souvenirs*. Il n'a de vie et de sens que dans le cadre de l'œuvre littéraire. Ni le personnage ni l'œuvre ne peuvent être compris sans prendre en compte leur temps, celui des mémoires — c'est-à-dire un temps épique.

En outre, Nică est aussi, dans une certaine mesure, l'enfant de la fiction adulte : il est plutôt l'enfant créé que l'enfant retrouvé.

Creangă ne dépeint pas dans les *Souvenirs* une enfance qui se veut une description proche de la réalité, dans le sens biographique, celui des expériences vécues, mais une enfance idéale, qu'il aurait souhaité vivre s'il avait eu encore la chance d'être enfant. L'enfance décrite par l'auteur est une création, parce qu'elle ne suit pas les traces de l'enfant réel, qui n'a pas tout à fait vécu les expériences racontées dans les *Souvenirs*.

Le jeu, le ludique définissent ce monde simple, rudimentaire. Ion Creangă a la nostalgie du jeu, parce qu'à cet âge-là le seul souci de l'enfant est de pouvoir jouer librement, sans contrainte aucune — rien d'anormal dans tout cela. À l'âge adulte, le vécu n'est plus absolu, comme dans le cas de l'enfant, même si la possibilité du jeu n'est pas exclue. Cette joie est vécue parfois par l'instituteur Creangă en présence de ses élèves, auprès desquels il peut se sentir de nouveau enfant. Le jeu des adultes, même lorsqu'il rappelle celui de l'enfant, ne peut être ou raviver le plaisir de s'abandonner de l'enfant. Le chapitre retient la tentation de Creangă, devenu instituteur, de transformer l'expérience d'apprentissage en jeu.

Du point de vue épique, le texte de Creangă est très dense, chacune des parties débutant dans un registre mélancolique et se terminant dans une ironie. La contingence entre mélancolie et ironie — qui fait partie du registre de l'humour — n'est pas un hasard. Dans *Deuil et mélancolie*<sup>725</sup>, Freud décrit la mélancolie depuis la perspective de la disposition douloureuse qu'elle implique et de la disparition de l'intérêt pour le monde. Pourtant, Creangă ne se laisse pas complètement à la merci de l'inhibition, qui justifierait, selon Freud, le choix d'un Da Vinci<sup>726</sup> pour l'activité scientifique, au détriment de la peinture. Le texte de l'écrivain de

---

<sup>725</sup> Freud S. (1915), *Deuil et mélancolie* in : Œuvres complètes, tome XIII, Paris: PUF, 1994, p. 264

<sup>726</sup> voir Freud S. (1910) – *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, in: Œuvres complètes, tome X (1909-1910), Paris: PUF, 1993, p. 83 - 133

Humulești abonde en jeux de mots et chaque paragraphe réveille le rire, devenant ainsi une invitation à un jeu transgressif en rapport avec la répression imposée par la société du XIXe siècle, contemporaine de Creangă.

Le lecteur fait connaissance avec un narrateur jovial, avec une joie de vivre enjouée. Lorsqu'il commente le texte freudien, *Le Mot d'esprit*, Paul-Laurent Assoun considère que le rapport entre humour et mort n'a pas été rendu explicite par Freud, mais celui-ci ne peut pas être ignoré : « l'humour pourrait être l'une des modalités sublimées. On sent de fait, dans les formes extrêmes de l'humour, cet affleurement d'une jouissance verbale qui sublime le manque<sup>727</sup> ». L'humour se dévoile ainsi comme une stratégie pour maintenir la mélancolie à distance. Le héros du début de chapitre est le narrateur, qui introduit progressivement Nică. La nostalgie, le regret sont des états vécus et assumés par l'adulte qui raconte, et non pas des états créés ou mimés/joués épiquement. Le conteur semble ensuite se retirer de l'univers de la fiction, laissant une place sur la scène de la création à Nică – l'enfant né à la rencontre de l'idéal et du sentiment de désespoir et de non-adaptation de l'adulte (à la réalité quotidienne de la ville de Iași de la fin du XIXe siècle).

La fin de chaque partie met l'accent sur la sortie de l'espace fictionnel, comme dans une tentative, rencontrée souvent dans la littérature roumaine, de reprise du contact avec la réalité quotidienne. L'oralité du texte, la sensation que l'auteur se trouve en personne devant son récepteur et qu'il est en train d'évoquer des souvenirs, dans un déroulement plutôt affectif que chronologique, donne l'impression d'une mise en scène.

La sensation que le texte est une source d'informations sur les coutumes, les institutions ou des lieux, est créée par le fait qu'il existe une narration-cadre, dans laquelle sont encastrées d'autres narrations, qui à leur tour pourraient être lues comme des textes indépendants (comme de véritables « vignettes cliniques » en psychanalyse), à savoir : *La baignade*, *Aux cerises*, *La huppe dans le tilleul*.

Évoquer le milieu de l'enfance constitue, en fait, une sorte de toile de fond qui permet de placer le fictionnel dans une sorte de palimpseste. À travers l'insouciance de l'enfant, l'auteur décrit un monde dur, mais ensorcelant. Capable à tout moment de dépasser les soucis grâce au jeu, cet enfant vit dans un temps de l'actualité, où le présent affectif est subordonné au ludique. Par sa manière humoristique de décrire l'enfance, le texte signifie aussi que l'écrivain dénie la menace d'un réel dur, en s'appropriant la liberté du jeu d'enfant par la libre association de mots. Tout devient prétexte de et pour le jeu, à l'encontre des adultes et le plus souvent sans eux, à

---

<sup>727</sup> Assoun Paul Laurent, *Psychanalyse*, Paris : PUF, 2007, p. 181

une seule exception : le père de Nică. Creangă, le conteur, non seulement ne semble pas détaché de l'univers de l'enfance, mais bien au contraire, l'enfance devient un espace idéal, où l'adulte peut se retirer à chaque fois que la réalité devient trop difficile à vivre.

L'église, en tant qu'institution, est mentionnée dès le début par l'écrivain, tout comme le prêtre et l'enseignant du village, dont dépend l'éducation des enfants.

Dès la première page des *Souvenirs* est décrite la méthode d'éducation pratiquée par le prêtre du village. Cette méthode influera (tel que remarqué précédemment) l'attitude de Creangă l'instituteur. Les méthodes pour discipliner les élèves désobéissants incluent la punition physique et la récompense par les aliments.

Toutefois, la plus grande partie des *Souvenirs* porte sur la période des 15-17 ans, ce qui correspond plutôt à l'adolescence qu'à l'enfance. Les aspects les plus intéressants pour l'analyse portent sur la manière dont l'adulte se rapporte à l'univers de cet âge, à ce qui le fait croire qu'il s'agit de l'enfance, ou aux attributs spécifiques à l'âge, ou bien à ce qui sépare l'enfance des autres âges.

Mais le désir de jeu de l'enfant, ainsi que de celui de tester les limites, ne se laisse pas dissuader par ce premier exemple de discipline, ou par la menace de la sanction avec « le Cheval Blanc » ou avec le fouet « Saint-Nicolas ».

On peut discerner à travers la manière dont Creangă évoque le conditionnement éducatif alimentaire de Nică que si une première forme de corporation du Moi prend ses racines dans l'oralité (cela est plus évident dans des passages de la seconde partie des *Souvenirs*), le Moi de l'auteur aura une instance qui se constituera entre la bouche et le corps. Autrement dit, la polyphagie de plus tard devient visible assez tôt. Le rôle des mécanismes d'introjection/projection sera repris par l'ingurgitation alimentaire, d'autant plus saillante que la capacité de formation d'un Moi-peau devient déficitaire, et ce simultanément avec l'explosion des affectes et des pensées, c'est-à-dire avec l'incontinence affective.

L'espace de l'enfance est d'abord un espace du lien (pour reprendre la classification de René Kaës), d'abord avec la mère et ensuite avec les autres membres de la famille. Ce lien assurait autrefois la sécurité de l'enfant et est désiré par l'adulte, dans un refus de la séparation. C'est une manière de dire : « Ça me manque d'être enfant et d'avoir comme unique occupation le jeu ». Gardée dans la mémoire, la beauté de ce temps-là attire toujours l'écrivain, qui échappe à la réalité décevante par la fuite dans l'espace imaginaire de l'enfance.

Au cœur des impressions de l'enfant sur les qualités magiques de sa mère (une mère qui, dans ce fragment, semble être la mère des premières années de vie), se trouve, peut-être, l'habitude de l'écrivain de fabuler et d'exagérer. Cela se dévoile plus clairement lors de la

caractérisation des personnages plutôt détachés de la prose fantastique. Le sentiment de manque de l'écrivain, arrivé à la maturité, concernant la tranquillité et la sécurité retrouvées dans les bras de la mère, transparaît à travers les lignes suivant cette incursion, avec des exemples tirés d'un monde rempli de miracles.

Ce monde est celui de la mère démiurge, idéalisée.

Creangă, l'être mûr, reconnaît et affirme son incontinence affective, le fait de décharger sa rage instantanément, comme s'il passait par une forme de transe qui ne lui permet pas de se conduire autrement que par la mise en acte de la violence qui l'habite. Dans les relations avec ses propres élèves, il reproduit des formes d'abus auquel il avait été lui-même soumis durant sa scolarité. L'impulsivité, la faible résistance à la frustration, au narcissisme destructif qui ne peut être endigué par la capacité autoréflexive (l'écrivain semble capable de se caractériser lui-même honnêtement, de manière réaliste, à travers ses propres confessions), l'attente implicite que les autorités ecclésiastiques tolèrent son exhibitionnisme et sa révolte, sans recourir à des instruments contraignants vis-à-vis de ses comportements, perçus comme inappropriés pour la profession de diacre, tout cela semble s'enraciner dans la relation de Creangă avec sa mère.

L'alternance entre sa joie, lorsqu'il crée le cadre de l'univers expérientiel de l'enfant Nică et sa nostalgie, la tristesse de l'adulte, pourraient être perçues aussi comme un refus de grandir et de s'adapter à un réel désolant, une tentative d'évasion salvatrice dans l'espace béni du jeu.

Mise dans la perspective de la maturité, l'enfance idéalisée séduit encore, apparaissant comme une modalité de chasser l'amertume. Maintenant, quand lui-même a l'âge où la vie quotidienne, la sienne et celle de son fils, est à sa responsabilité, le conteur regrette les moments où les autres, maman et papa, se faisaient des soucis pour lui.

Quelques fragments de *Souvenirs* ressemblent aux satires rabelaisiennes à l'adresse de l'institution de l'église.

Le narrateur inclut l'éveil sexuel spécifique à la puberté, avec les changements physiologiques qui en découlent, sous le grand chapeau de ce qu'il appelle l'enfance. Il semble distinguer entre l'enfance et la maturité en fonction d'un seul et unique critère : la présence ou l'absence des parents qui assurent les besoins essentiels pour la survie. En d'autres termes, selon les écrits de Creangă, une définition possible de l'enfance serait la suivante : vous êtes un enfant lorsque vous êtes chez maman et papa et que votre seule préoccupation est celle de jouer. On devient adulte lorsqu'on ne bénéficie plus de l'espace relationnel protecteur assuré par le regard et par le travail des parents.

Le texte des *Souvenirs* semble être écrit d'une seule traite, sans beaucoup de travail de langage, mais en réalité, c'est tout l'inverse. Les souvenirs ne reproduisent pas tout à fait le

parler paysan, qui est fruste. La créativité de Creangă se manifeste spécialement dans la manière dont il construit le dialogue. On sait que l'écrivain s'attardait sur une phrase en la prononçant à répétition, jusqu'à ce qu'elle sonne comme une mélodie, qui pouvait être chantée, et il garde cette manière de travailler aussi lorsqu'il conçoit son abécédaire ou les contes.

Le texte lu ou entendu – on ne peut ignorer le contexte de la lecture préalable dans le cadre des séances mensuelles à *Junimea* – devient pour Creangă une sorte de berceuse du désir de redevenir le centre de l'univers, comme à l'époque où la mère l'encourageait à sortir dehors et à sourire au soleil, et le temps redevenait alors beau, car l'univers ne pouvait pas ne pas écouter l'enfant (le moi idéal, selon la distinction de Lagache, en 1958, est une forme d'idéal narcissique d'omnipotence née de l'identification primaire à la mère<sup>728</sup>).

Le mauvais temps des auditeurs des textes de Creangă peut être redressé si son effet sur eux est le déchaînement affectif par le rire. On devine chez Creangă une intention similaire à celle remarquée par Freud<sup>729</sup>, de modeler l'attention de ceux qui l'écoutent en fonction de son désir, tout comme, autrefois, le regard de la mère l'enveloppait dans son amour attentif. L'œuvre-crédation lui permet de s'identifier au héros-enfant, centre de l'existence maternelle ; dans ce cas, par déplacement, c'est *Junimea* qui est ce centre. On sait que lorsque Creangă lisait ses textes à *Junimea*, tous les spectateurs-participants s'amusaient et dans leur rire se trouvait une forme de permission à déchaîner les affects, que seulement les productions intellectuelles rendent légitimes.

On pourrait avancer l'idée qu'il existe trois types de jeu chez Creangă : celui de l'enfant dont Creangă se souvient et qu'il aimerait revivre par l'acte de création ; le jeu qui crée un monde en concurrence avec celui d'autrefois, aspirant en fait à la recréer ; et le troisième, le jeu de l'adulte qui présente ses créations à *Junimea*. L'humour en soi est un jeu transgressif et accorde une permission subtile de sortir la sexualité et l'agressivité de la censure, dans une forme sublimée. C'est pourquoi le texte a en l'essence un effet antidépressif, tant sur les membres de *Junimea* que sur des générations entières de lecteurs.

Le texte de Creangă a invité et continue à inviter à une forme d'identification avec l'humoriste et avec les situations désagréables ou pénibles qu'il décrit. Ainsi, par son rôle de bouffon (avec sa fonction séductrice et narcissisante), dans le cadre de la Société *Junimea*, Creangă transforme qualitativement « des sentiments épargnés<sup>730</sup> ». De cette manière, la réalité

---

<sup>728</sup> Lagache Daniel, *La psychanalyse et la structure de la personnalité* in : *La psychanalyse*, Paris: PUF, 1958

<sup>729</sup> Freud S., *Le créateur littéraire et la fantaisie* in Freud, *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (trad. fr. Bertrand Féron), Paris: Gallimard, 1985, p. 33-46

<sup>730</sup> Donnet Jean-Luc, *L'humour et la honte*, Paris : PUF, 2009, p. 11

méchante et frustrante devient tolérable par le refuge dans un espace où les erreurs ne peuvent pas avoir des conséquences graves. Excepté la fonction consolatrice du Surmoi de l'Humoriste, on ne peut ignorer son côté grandiose et son invulnérabilité, qu'on peut attribuer à l'identification au Surmoi maternel : « une régression identificatoire du Moi mettant en jeu un registre animique quasi-hallucinatoire : le sentiment de grandiosité reflète alors directement la grandeur de l'investissement telle qu'elle naît du contraste grand/petit<sup>731</sup> » (l'assurance de retrouver l'objet tout-puissant).

En guise de conclusion de ce chapitre, on peut dire que les *Souvenirs d'enfance*, en tant qu'œuvre de création, donne à Ion Creangă la possibilité de rendre visible son propre paysage pulsionnel, pour soi et pour les autres, a posteriori, mais aussi celui de la mère comme objet investi narcissiquement. L'acte de la création lui offre ainsi la chance de se réapproprier ce qui serait irrémédiablement perdu pour l'adulte. Il acquiert, donc, la fonction de garder et de conserver. Le texte semble répondre à la question suivante : Comment faire revivre en soi la mère de l'enfance ? On peut dire que *Souvenirs d'enfance* veut être et avoir les valences d'une berceuse (l'obsession de l'auteur pour le son et la cadence des phrases n'est pas un hasard), en écho à celle que Nică écoutait dans les bras de Smaranda.

---

<sup>731</sup> *Ibid.*, p. 15

## Conclusion

La construction de ce travail en deux parties amène à un questionnement sur la logique globale de la démarche. Pour le formuler autrement, on peut se demander dans quelle mesure la présente étude réussit à saisir les nuances d'un lien subtil et les points communs tout comme les différences entre les deux grandes parties. Est-ce que la recherche arrive à une cohérence générale des points de vue ? La première partie est tirée d'une clinique du soin par la médiation artistique et corporelle d'un groupe se trouvant en plein processus de passage de l'enfance à l'adolescence. La deuxième relève, comme cela a été dit ultérieurement, d'une psychanalyse « exportée où hors les murs<sup>732</sup> ». Dans cet ensemble, j'ai ébauché différentes formes de portrait : portrait groupal ou portrait du membre groupal, autoportrait de clinicien, portrait d'écrivain, de l'enfant idéal ou de l'enfance comme état. Dans la première partie, le portrait groupal devient une sorte de toile de fond d'où ressortent avec acuité, à certaines étapes, certains portraits individuels qui deviennent significatifs pour la dynamique du groupe entier, lesdites figures adolescentes-porte-parole ou porte-symptôme groupal. Ainsi, dans un premier temps, la scène groupale paraît laisser place à une cristallisation des formes que la perte prématurée d'une figure parentale peut prendre, soit par la mine triste de l'adolescent mélancolique (Melania, Cătălina), soit par tremblement hystérique, à la recherche d'une limite pourvoyeuse d'assurance et de sécurité (Mihaela, Tudor). C'est un temps de l'imgo maternelle

. À travers moi, le groupe et la médiation artistique se crée cet effet d'ensemble qui permet l'initiation d'une première forme de deuil. La puberté à peine insinuée amène à la surface l'ombre de l'archaïque, mais les médiations artistiques adoucissent l'intensité de la conflictualité interne. Les symptômes mélancoliques sont aussi une forme de sous-texte ou de texte latent de l'œuvre de l'écrivain classique roumain – Creangă –, aspects reflétés encore une fois par l'amitié de celui-ci avec le poète mélancolique Mihai Eminescu. La création littéraire devient à son tour une forme de médiation, tout comme le groupe que l'écrivain fréquente et où il partage des fragments de « Souvenirs d'enfance ». Donc, de manière transversale, il existe entre ces deux types de matériaux un fond commun, celui de la médiation artistique, groupale et de la transitionnalité.

---

<sup>732</sup> Laplanche J., Nouveaux fondements pour la psychanalyse, Paris, Puf, 1987

Les enfants en transition vers l'adolescence du groupe clinique, comme Nică, l'alter ego de l'écrivain, sont le produit d'une microculture rurale, même s'ils sont séparés par plus d'un siècle et demi. Dans ce cadre, coexistent deux formes de croyance, une de type religieuse et l'autre folklorique, presque rabelaisienne et qui double, mine la première sous certains aspects. Après la révolution de 1989 qui a entraîné la chute du communisme en Roumanie, le prêtre est redevenu une figure importante de la communauté rurale roumaine, peut-être d'autant plus que la manifestation libre de la croyance du culte orthodoxe était interdite dans la période politique mentionnée. À l'époque de Creangă, l'éducation des enfants dépendait du prêtre, l'institution scolaire étant étroitement liée à celle du culte à ses débuts comme le montre le chapitre dédié à son œuvre. Les superstitions, la pensée magique de type folklorique et tout ce qui tient des fêtes carnavalesques ou non ont doublé l'institution religieuse formelle et continue de la doubler encore aujourd'hui.

La philosophie générale en ce qui regarde l'enseigné et l'enseignement a vécu un retournement spectaculaire, même si les méthodes instructives-éducatives formelles n'ont pas beaucoup changé. Le même conditionnement alternant la punition et la récompense (vulgairement la carotte et le bâton) fonctionne présentement, même s'il opère à un niveau plus subtil, qui n'est pas si coloré que la violence physique de l'époque de Creangă. La voix de Smaranda, la mère de Nică, est d'une certaine façon atypique pour le temps auquel a vécu l'auteur, et ce non pas parce que les intellectuels du village n'auraient pas joui d'un respect spécifique et d'un statut spécifique parmi les habitants des zones rurales (alors largement majoritaire dans le pays de l'Est). Le villageois d'alors voulait voir dans ses fils une aide au travail spécifique au lieu. La mentalité du père de Nică reproduit la voix de l'homme du peuple de l'époque de Creangă, alors que pour les parents des enfants du groupe clinique la valeur traditionnelle des travaux dans le cadre du foyer familial, la terre a été remplacée par l'idéalisation de l'enseignement, le seul moyen de dépasser sa condition et d'envisager un possible futur sans promiscuité. Le village d'aujourd'hui est d'une certaine façon pris dans ce processus irréversible de déruralisation et d'inclusion spécifique à la globalisation contemporaine.

L'œuvre de l'écrivain comme le groupe clinique dessine les inquiétudes sous-entendues par le processus de séparation de l'enfance, avec toute la fascination et son apparente quiétude. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les thèmes émergents de l'étude soient concentrés autour de la sublimation par l'apprentissage, la religion et le jeu. Devenir adolescent suppose de faire le deuil de l'enfance, ce qui éveille un fond d'angoisse pulsionnel consistant. La distance entre le Ça et le surmoi s'accroît, faisant place aux régressions, aux fixations à des

stades infantiles. Dans le groupe clinique, une des formes de défense fréquente face au surplus excitationnel venant du Ça est celle de la sublimation par le refuge dans le ventre protecteur de l'enseignement. Mais ce mode de défense ne vient pas de nulle part, mais comme modalité d'adaptation aux défenses des adultes face au processus pubertaire. C'est aussi le motif pour lequel lors d'une des activités de médiation, que j'ai nommée « le chiot seul » de la dernière année de la démarche groupale, la sensation de paralysie, le groupe-dressé atteint son paroxysme. C'est un moment-clé, au cours duquel la tension qui traverse le groupe a la force d'un ouragan qui menace de tout détruire sur son passage. La conflictualité supposée par l'ingurgitement d'une immense quantité d'informations laisse place au fantasme de l'adolescent savant, intellectuel. L'instauration d'un clivage dans le groupe entre d'un côté ceux préoccupés par le plaisir, la distraction – partie du groupe qui, à la réunion à laquelle je fais référence à la page 305 sort se promener – et l'autre, ceux qui attendent calmement-sagement dans la classe, met au premier plan la tentative désespérée du groupe de se tenir à distance de la pulsion sexuelle-agressive débordante, se réfugiant dans l'espace d'une forme de pensée abstraite, d'où l'émotion est exclue (la négation des malheurs et la solitude de l'activité mentionnée). À ce moment, toute joie, même la joie du jeu, a des valences persécutives, car elle vient avec le plaisir, qui fait surgir l'angoisse primitive de l'annihilation. Le Moi se sent débordé par la perspective de se perdre soi-même par la satisfaction des plaisirs. C'est aussi le motif pour lequel spontanément je sens qu'il faut insérer des activités de médiations corporelles et de stimulation du rire. Autrement dit, diversifier les formes de médiations utilisées jusqu'alors. D'ailleurs, au moment de l'activité « tremblement », Tudor fait référence pour la première fois à l'excitation sexuelle, par association aux mouvements physiques de l'exercice avec l'acte sexuel. Il s'ensuit que la sublimation par l'enseignement apparaît comme une tentative de faire la paix avec les pulsions, de les ramener au niveau conscient, de les contrôler, de les maintenir séparées entre le Ça et le Moi. L'élève modèle, qui obtient de bons résultats dans l'enseignement est valorisé tant au niveau institutionnel, que dans le cadre de sa famille. Dans l'œuvre de l'écrivain humulestien, Nică obtient cette validation au moment où il chante dans l'église « L'ange a crié ! », chanson de culte apprise à l'école de Broșteni. Ce qui fait la fierté de sa mère et l'admiration de l'entière communauté rurale. Des ténèbres des pulsions sexuelles naissent la valeur pour que la sublimation sauve, décharge la pulsion pendant qu'elle répare l'unité du psychique, détruit et construit, naît autre chose.

Par déduction, chaque partie dévoile les conséquences que comporte l'éducation autoritaire sur l'enfant qui grandit, sous plusieurs angles. Au niveau clinique du soin, dans la dynamique transférentielle-contretransférentielle l'intensité des décharges pulsionnelles

groupales du début de chaque séance de la dernière année croît considérablement. Celle-ci s'associe aux fantasmes punitifs dirigés vers le père symbolique au niveau institutionnel – le directeur de l'institution, et pour certains membres du groupe contre la professeure principale. Furie et angoisse, le désir de tuer les parents sont normaux dans ce deuxième temps du devenir groupal. Ils éveillent des défenses similaires chez les parents qui redoublent la pression qu'ils mettent sur leur(s) enfant(s) pour qu'ils ingurgitent « le livre de tous les jours ». Les adultes recourent aussi maintenant, plus d'un siècle après les temps où a vécu Creangă dans son œuvre, « Souvenirs d'enfance » au principe d'autorité. Nous avons la chance, dans la deuxième partie de ce travail, par les références aux choix professionnels de Creangă d'observer de l'œil psychanalytique la relation entre le principe d'autorité auquel lui-même a été soumis, dans le cercle familial tout comme à l'école, et le choix de faire tout ce qui est en son pouvoir pour être défroqué. La démarche clinique comme les mentions biographiques sur Creangă, ou les fragments de « Souvenirs d'enfance » dédiés aux méthodes éducatives de son époque, ne font que renforcer les observations de Freud, M. Klein ou de Marion Milner, qui montrent que l'éducation basée avant tout sur le principe d'autorité et sur des méthodes comme l'alternance de la récompense et de la punition ne peuvent que renforcer les aspects pathogènes du futur adulte. Ceci étant, et peut-être que personne ne le dévoile mieux que Creangă dans son œuvre, le principe de l'autorité exercé plus ou moins tyranniquement ne condamne pas à un destin implacable. L'enfant peut inventer des formes créatives pour satisfaire ses envies de liberté, ses pulsions asociales, par la sublimation, ou il peut s'orienter intuitivement dans la direction du contre-investissement de formations réactionnelles. Pratiquement, le présent travail explore la façon par laquelle la clinique de soin peut aider à éviter le danger du refoulement pathogène, par la création d'un espace d'exploration de la libre sensorialité de l'environnement, un espace du jeu. Cet espace permet l'expression des formes de décharges pulsionnelles et en même temps modèle indirectement la liberté de rêver les yeux ouverts. Le jeu fonctionne comme une sorte de soupape qui annihile le mécanisme anti-pensée parfois encouragé par les professeurs et les parents par les attentes de soumission inconditionnelle face à l'autorité qu'ils représentent. Creangă accède au miel de la sublimation, découvre intuitivement ce qui pourrait lui donner une existence d'adulte, par ailleurs pleine de difficulté, plus apaisée. D'une certaine façon, Freud indique que l'enfer de l'éducation est pavé de bonnes intentions qui propose de normaliser le magistère, processus qui parfois se paye au prix de l'annulation de ce qui est le plus précieux dans le sujet. « Il y a là une inspiration goethéenne : Goethe, modèle pour Freud

on le sait, mettait en garde de chasser de soi ses mauvais démons, de peur d'avoir expulsé de soi le meilleur !<sup>733</sup> » observe Paul Laurent Assoun.

Si, dans le chapitre dédié à l'œuvre de Creangă, j'ai repris les postulats freudiens de « Un souvenir d'enfance de Leonard de Vinci », il est évident que le prosateur, dans l'exercice de son travail d'instituteur oscille entre répéter le modèle et les véritables moments d'inspiration qui font la preuve d'une vocation, comme ceux du jeu ou de la démarche presque socratique de déduction des informations qu'il voulait transmettre à ses élèves. Créer l'abécédaire de cours élémentaire (1), la joie de raconter les petites histoires qui captent l'attention correspondent à une tentative fulgurante, réparatoire, orientée vers la création du plaisir d'apprendre. L'oscillation de Creangă entre les deux professions, celle de prêtre et celle d'instituteur peut être perçue par le prisme d'un clivage des identifications. Le conflit avec les figures cléricales, la défroque, est une forme de refus de l'identification (une forme d'identification négative) comme défense face à la formation réactionnelle que la religion sous-entend.

De plus, la profession de pédagogue/instituteur met en exergue le sadisme, la sublimation des fantasmes sadiques par l'épistémophilie (l'amour pour la connaissance). L'Église tente d'imposer le renoncement au désir sexuel et à la cruauté, qui sont blâmés par la religion. Le désir inconscient de cruauté et les formes de défense contre lui sont refoulés et trouvent leur expression dans la profession d'instituteur.

En l'absence de vocation, de sublimation par le jeu et de créativité, le processus instructif-éducatif risque de devenir une sorte de lit de Procuste. Le groupe clinique nous offre le privilège d'entrevoir quelques éléments de portrait de professeur sans vocation, qui profite du cadre institutionnel et du pouvoir que l'État leur délègue pour exprimer leur autorité et humilier. De plus, nous avons eu l'occasion de voir comment naît le désir de devenir enseignante avec Cătălina, Despina et Mălina.

La sublimation que supposent le jeu de mots et leurs nuances est le mécanisme par lequel la pulsion sexuelle infantile prend forme dans « Souvenirs d'enfance », un texte qui a valeur de berceuse aux effets apaisants, véritable base d'assurance pour l'adulte dépassé par les difficultés de la vie. Si, dans le cas de Leonardo da Vinci, l'inhibition mène in fine à l'abandon des tableaux, en grande partie non finalisés (geste qui répète celui de sa mère, Cătălina), chez Creangă la création réussie à faire bon ménage avec les activités d'instituteur.

L'agilité de Creangă à sublimer à un effet antidépressif tant pour l'auteur des Souvenirs, que pour les innombrables lecteurs de ses textes : ce désir « lui-même est dirigé vers un but plus

---

<sup>733</sup> Assoun Paul-Laurent, *Psychanalyse*, Paris : PUF, 2007, p. 625

élevé et pour cette raison, moins sujet à critique (c'est ce que je nomme la sublimation du désir)<sup>734</sup> ». Parmi ces lecteurs on trouve également les membres du groupe clinique, car l'auteur de Humulești fait partie de ceux inclus dans les manuels scolaires. Les activités de médiation groupale grâce à ces différents types de jeu stimulent l'émergence de la sublimation, mécanisme auquel le membre groupal pourra recourir ultérieurement, pendant les moments de crise.

Il existe un lien subtil entre la sublimation qui présuppose cette « modification du but et d[e] » [l]échange de l'objet à destination sociale<sup>735</sup> » et l'idéalisation. Dans et par l'œuvre de Creangă, le lien entre les deux devient encore plus évident. « Souvenirs d'enfance » confère à l'enfance les attributs d'un espace idéal, à l'abri des soucis, mais aussi les traits de l'objet maternel des premières années sont agrandis et exaltés comme s'ils étaient regardés par le même enfant fasciné par l'omnipotence maternelle. L'exaltation psychique est présente tant dans l'idéalisation, que dans la sublimation. L'idéalisation est elle aussi une étape de l'évolution du groupe clinique, parce qu'il va de soi que pour que le processus de séparation devienne possible, il est besoin que l'objet maternel bon soit retrouvé ou créé.

« Souvenirs d'enfance » est le résultat d'une espèce de rêve du retour dans l'espace protégé de l'enfance, où la seule préoccupation de l'enfant est de jouer. C'est une modalité métaphorique que trouve Creangă de fuir les difficultés et les manques de la vie d'adulte ou plutôt de se consoler, de calmer la souffrance que les frustrations inhérentes à la vie d'adultes. La capacité à imaginer une telle évasion ne peut être mentionnée en l'absence de références au rêve et à la réalité. La vie, qui paraît pauvre en joie et en satisfaction en vient à être bonifiée par cette fuite dans l'espace édénique d'un âge privilégié. C'est aussi une manière d'amener l'espace de l'enfance à la ville. La distance entre la vie réelle et l'espace imaginaire de l'enfance est marquée par la souffrance due aux limites de l'existence habituelle à la ville. Leur pression génère une opposition directe avec l'omnipotence infantile mentionnée dans le plan de l'œuvre artistique. « Souvenirs d'enfance » amène avec lui la permission d'être enfant en continu, une sorte de refus de maturation. Le texte est l'antidote qu'il trouve aux frustrations inhérentes au principe de réalité. Cet antidote apparaît enveloppé dans le voile d'un humour tendre. En réalité, les pages du texte de Creangă, même quand il évoque les moments de violence spécifique de la vie à la campagne, ne laissent pas une impression pesante, trouble, mais joyeuse, légère. À d'autres moments le texte vire au comique grotesque, comme dans les scènes ironiques prenant pour objet les différences entre les prêches des prêtres et leur manière effrénée de se distraire,

---

<sup>734</sup> Freud S., *Cinq leçons sur la psychanalyse*, 2<sup>ème</sup> leçon, Paris : Payot, 1988, p. 29

<sup>735</sup> Freud S., *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1989, p. 103

leur cupidité orale proverbiale ou les références aux pratiques sexuelles des nonnes, au moment où Nică tente de convaincre sa mère de le tenir à ses côtés, de ne pas l'envoyer au séminaire de Socola, qu'il « pourrait mourir tant elle lui manquera ». En ce qui concerne l'humour tendre, celui-ci peut également être interprété au prisme d'un déni de la réalité et d'un clivage du Moi. Jean Luc Donnet dédie un chapitre entier à cette forme particulière d'humeur dans son travail « L'humour et la honte ». Il part de l'observation suivante : « l'humour n'offre pas à la métapsychologie les mêmes prises décisives que le mot d'esprit »<sup>736</sup>. La deuxième topique freudienne permet de développer une perspective plus nuancée sur l'humour, même si Freud semble n'accorder une attention à l'humour que dans le cas des mots de l'esprit (Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient), et ce parce que l'humour fait preuve d'une bonne psychique, même s'il s'inscrit « sur la liste non hiérarchique des modalités de fonctionnement régressif par lesquels l'humanité tente de se rendre la vie supportable ». Ceci est évident dans le cas Creangă, parce que l'humour tendre représente un moyen par lequel il se réfugie dans l'espace apaisant de l'enfance, quand l'enfant se sentait protégé des difficultés de la vie parce que la mère omnipotente semblait posséder la recette magique permettant de remédier à toute souffrance. D'ailleurs, l'écrivain va recréer à la ville également, à Iași, cabane de la banlieue de Țicău, un espace en miroir, une sorte de réplique de la maison parentale. Le regret impliqué par l'obligation de se séparer du groupe et de l'enfance, de soi, l'ambivalence « je veux rester, mais explorer aussi » est illustrée dans la dernière partie de la démarche groupale avec les adolescents. Ceci étant, la dernière séance groupale fait la preuve de la prégnance du désir d'explorer l'espace citadin et des défis spécifiques au nouveau, à l'inédit que l'âge amène avec lui, ouverture que nous ne retrouvons pas chez Creangă et dont les difficultés réduisent son amitié avec Eminescu. Si Eminescu est, d'une certaine façon, celui qui l'encourage à découvrir le monde de l'intellectualité de Iași, stimulant en lui une forme de curiosité adolescente, Creangă devient pour le groupe de Junimea une sorte de clinicien qui, par son humour, par ses pitreries, leur accorde la permission de se reconnecter symboliquement à l'instinctualité et au plaisir. Dans la démarche clinique groupale que j'ai entreprise, la curiosité qu'entraîne l'exploration de nouveaux espaces entrevus, comprenant aussi la ville, apparaît comme conséquence de l'effet d'ensemble des rencontres des médiums malléables groupe-clinicien-médiation artistique.

---

<sup>736</sup> Donnet Jean-Luc, *L'humour et la honte*, Paris : PUF, 2009, p. 3

Mais nuançons quelque peu le rôle de clown, qui apparaît comme un masque, une forme d'interface en interaction avec l'autre et au niveau de la démarche clinique. Le rapport entre le bouffon/le faux-self/le vrai-self ne peut être ignoré. Cependant, il existe des différences significatives entre l'imaginaire de clown que Cătălina dessine par sa posture et ses dessins, par exemple, et le rôle que joue Creangă face aux membres de Junimea. Pour Cătălina le clown est une expression du déficit de l'élan vital. Pour Creangă, dans le rôle de clown, se trouvent la vie et le jeu, la vie vécue dans les lectures carnavalesques et dans la stimulation du rire. Vers la fin de la démarche clinique, Andrei est celui qui devient un conteur, le clown du groupe. Peut-être que la ressemblance entre la manière avec laquelle il comprend amuser le groupe n'est pas si distante que cela de celle qu'utilisait l'auteur classique il y a plus d'un siècle et demi.

Ainsi donc, l'humour de Creangă ne peut être mentionné hors de son rapport avec le spectateur/membre de la société Junimea, à savoir : le lecteur et la relation qu'il entretient avec les valeurs culturelles communes et la dépressurisation par la sublimation de la censure. Le jeu théâtral auquel invite Creangă à Junimea annule la distance entre l'acteur et le spectateur. Dans le rôle de bouffon, Creangă se situe quelque part au croisement entre la vie et l'art. Il contribue à créer une atmosphère de fête et de carnaval à Junimea. Le jeu devient la vie elle-même.

En mobilisant l'humour de ses textes, leur phrasé et leur mélodicité, le langage carnavalesque, la créativité de Creangă apaise comme le texte de Rabelais et fait que le spectacle de la vie, avec ses frustrations, n'apparaît plus aussi terrifiant. Pour le lecteur lambda ou pour la société Junimea, ses mots ont l'effet de ceux d'un clinicien. C'est une forme de soin que la sublimation rend possible et que la culture propage au long des générations. Au niveau de la démarche groupale, Andrei, confronté avec tant de séparations spatiales et de relocations dans le temps accepte la mission consolatrice de devenir la voix qui montre au groupe que la séparation du village et l'apprentissage à la ville ne peuvent être si terrifiant. On observe donc que le soin est aussi offert par la clinique groupale par médiation, et dévoile des qualités qui pourraient, à un moment donné, se transformer en création artistique qui soit valorisée culturellement, même si cela n'apparaît pas aussi spontanément comme dans le cas de Creangă qui prend intuitivement la direction de l'expression littéraire.

Le dessin de celui qui n'est plus enfant et pas encore adulte éveille chez le clinicien des impressions, des sensations qui peu à peu prennent formes. D'ailleurs, tout au long des séances groupales ma propre activité artistique s'est intensifiée et, peut-être est-ce le plus important, au-delà du plaisir de la création, j'ai commencé à peindre des portraits, certains d'enfants, d'autres d'adultes. Autrement dit, dans le plan thématique je suis passé du paysage au portrait. Savoir écouter ce que des enfants sur le point de devenir adultes disent par leur dessin, parfois sans

même le savoir, est un art qui ne peut avoir d'autre point de départ que la capacité de s'écouter soi-même : recevoir et parler, sans s'adresser à l'autre comme s'il pouvait naturellement comprendre ce qui est dit, en essayant de s'adapter sans utiliser un langage académique. Ceci présuppose d'accepter d'être l'adulte qui reconnaît dans l'adolescent qui se trouve face à lui les traces des vécus. Tout comme Creangă s'est autorisé à percevoir l'intensité de la censure morale et des conflits internes que la religion et l'église et, par son humour, permet la dépressurisation des pulsions agressives sexuelles. Si on s'autorise à entendre, on peut entendre, et on peut entendre ce que ne peut être entendu, on peut percevoir ce qui ne peut être perçu, c'est-à-dire les vécus sensoriels archaïques purs, en déficit de symbolisation, qui se laisse entrevoir initialement dans le dessin et dans la dynamique transférentielle-contretransférentielle et qui pourrait assombrir le processus de séparation. En d'autres termes, pendant ce parcours des trois années scolaires, j'ai été l'oreille qui écoute, le regard qui accompagne, un médium malléable que les adolescents ont utilisé pour donner forme aux sensations qui les habitaient.

Comme nous l'avons vu, l'activité clinique par la médiation artistique sous-entend une sorte d'ouverture plus douce et moins directe vers l'inconscient de l'autre en comparaison avec la clinique individuelle par association verbale. Le geste du membre groupal de dessiner, la manière utilisée pour dessiner, le registre chromatique et tout ce qui tient des particularités stylistiques du dessin (couleurs, lignes, forme d'objet) sont le chemin par lequel l'inconscient s'exprime. Je considère que la médiation artistique et corporelle est adaptée, comme je l'ai dit précédemment, non seulement dans le cas des troubles narcissiques-identitaires, mais également dans le cas du paysage que la puberté met en lumière qui, par la violence des transformations biologiques et des processus d'identification qu'elle entraîne, peut générer des perturbations graves. Les médiations artistiques préparent le terrain de la séparation par la tiercialité, rendent à certains moments/endroits possible l'émergence spontanée de la sublimation, c'est-à-dire qu'elles permettent un passage plus apaisé vers l'adolescence. Le texte de Creangă, de son côté, ne fait que confirmer avec quelle douleur Nică ressent le moment de la séparation du village natal et de l'enfance.

Il existe une tentative de séparation de trois types de cadres dans le présent travail. J'ai eu constamment à l'esprit la différence entre le cadre clinique avec des médiations artistiques et corporelles, le cadre institutionnel et la logique de la recherche et la manière dont ils s'influencent réciproquement. En ce qui concerne la pratique clinique et ce qui en a résulté, nombreuses sont les voûtes de la réflexion métapsychologique qui cheminent encore en moi. Il s'ensuit que les analyses faites ici sont des points de départ, des ouvertures. Après l'expérience clinique avec les adolescents, qui ont accepté graduellement de s'ouvrir à une pensée

autoréflexive, moment où le plaisir du dessin a été remplacé par le plaisir de réaliser des compositions littéraires, de s'exprimer par l'intermédiaire des mots, dans la deuxième partie de ce travail, j'ai essayé d'analyser le rôle du mot dans un texte littéraire dédié à l'enfance et tenter de comprendre dans quelle mesure la forme du mot utilisé par l'auteur classique roumain rappelle le jeu de l'enfance, mot qui est devenu une sorte d'enveloppe protectrice des états de l'enfant. La question qui a émergé est alors celle de savoir pourquoi ces aspects de la réalité peuvent entraîner une telle frustration qu'elle engendre le désir de rester enfant. Et j'ai tenté d'entrevoir le motif pour lequel la sublimation n'a pas pu annuler les symptômes boulimiques et épileptiques de Creangă. Il m'a paru voir dans ce texte une sorte de tentative de dépassement des limites, des interdits, de retrouver le bercement maternel et, plus encore, une trace du fantasme du retour dans le ventre de la mère (comme désir d'anéantissement, marque de la tendance suicidaire, mais aussi de l'inceste) fantasme récurrent dans les écrits d'autres auteurs célèbres habités par l'épilepsie comme Dostoïevski ou Flaubert, par ailleurs contemporain de Creangă. Ceci étant, voire son œuvre comme un exercice de décharge pulsionnel ne peut être qu'une action réductionniste. C'est ce qui me délimite du point de vue exprimé par Marie Thérèse Sutterman, quand elle se penche sur les écrits de ces deux auteurs mondialement célèbres. D'ailleurs, la silhouette de Creangă se laisse saisir si différemment des deux précédentes, que j'ai hésité à faire une telle mention.

L'antidote au principe d'autorité, c'est le jeu. Quand l'enfant joue, il se projette dans une situation d'adulte, quand il dessine il ramène à la surface sa façon propre de voir le monde. Quand il écrit « Souvenirs d'enfance », Creangă se comporte comme s'il cherche la voix de la mère (l'obsession de la mélodicité des phrases) pour jouer à son gré, créant par les mots une sorte de dessin-carte de la perception sur un monde qui se trouve à l'abri de l'inquiétude et de la souffrance. Dans la démarche clinique, le dessin sorti de son contexte perd sa pertinence thérapeutique. Il en va de même pour le texte de Creangă. Il ne peut être interprété que dans le contexte des relations qu'il entretient avec sa famille, avec la société Junimea, avec Eminescu. Dans le cadre de la clinique groupale, l'interprétation ne s'adresse pas uniquement aux particularités stylistiques du dessin – les couleurs, les lignes, la forme de l'objet – ni même seulement au contenu du dessin, mais au processus, à la manière dont le dessin est créé à l'intérieur d'une relation, simultanément à une manipulation particulière du corps et à l'initiation d'une dynamique transférentielle-contretransférentielle. Tout comme, dans le cas du texte de Creangă l'interprétation ne s'adresse pas seulement aux particularités stylistiques de la création littéraire (figures de construction, figures de style) ni le contenu (thème, moments du sujet), mais la reconstruction des étapes du processus de création, la façon dont l'œuvre est

créée dans un contexte relationnel, la manière utilisée par Creangă pour manipuler la réalité corporelle, d'après les témoignages des contemporains. Tout comme le dessin n'invite au dialogue qu'en contexte, le texte de Creangă a été initialement une forme de message adressé, une sorte d'invitation à redevenir enfant et à se réjouir de la liberté du jeu en toute quiétude. C'est pourquoi l'interprétation d'une œuvre d'art ne suppose pas la connaissance d'un code caché de certains symboles. Les sens se dévoilent en relation, et une tentative de déchiffrer le dessin dans une posture de recherche de symboles dont les sens sont déjà connus ne peut que suffoquer le sens authentique. L'art encapsulé dans le dessin s'observe dans une optique dynamique. Dans ce sens l'inhibition peut être diluée progressivement et fait place à des associations de pensées de la part de l'enfant qui à terme vont mettre en lumière sa vision du monde. C'est ce qui manque de l'étude de Creangă, le fait que je n'ai pas eu l'occasion de l'observer dynamiquement pendant qu'il écrivait. J'ai dû me satisfaire de témoignages contemporains sur les habitudes liées au mode d'écriture ou de lecture des textes face aux Junimistes.

En ce qui concerne la démarche de soin des adolescents, j'ai essayé de répondre à des questions comme :

- « Comment me perçoit-elle/il pendant qu'il/elle dessine et pour qui il ou elle imagine qu'elle dessine ?

- Comment se reflète le groupe, la microcommunauté et sa relation avec elle dans le dessin,

- Quelle est la qualité de la relation avec l'adulte-clinicien et le groupe ?

En ce qui regarde le texte de Creangă les interrogations ont été des variations de questions de ce type :

- À qui Creangă imagine-t-il qu'il écrit ?,

- Quelle est la figure investie ? (au-delà de la dédicace du texte à la fille de Maiorescu, comme cela a été mentionné dans le chapitre sur cet auteur, et qui place le texte dans un contexte œdipien),

- Qu'est-ce qui dans la façon dont Creangă perçoit sa relation avec le groupe de Junimea se retrouve dans la manière avec laquelle il montre la communauté rurale dans son œuvre maitresse ?

Le groupe de la démarche clinique se trouve à un âge auquel habituellement les enfants renoncent au dessin et il est intéressant d'observer que la capacité d'écriture littéraire et les compositions écrites ont bénéficié de l'influence de l'expression artistique-picturale. Par l'intermédiaire des médiations thérapeutiques, les adolescents créent une sorte de carte de ses

désirs et de ses peurs, des zones conflictuelles intenses, sans les exprimer directement. Les médiations permettent comme le dessin un remplacement progressif par des mots, et ces derniers communiquent *in fine* émotions et affects. Les mots, comme contenant des pensées, finissent par être préférés au dessin par les membres du groupe.

Le dessin à l'âge de son déclin permet que les éléments qui auraient besoin d'être signifiés aient la chance de pouvoir ressortir à la surface, et les objets perdus ou absents de devenir conscients.

P. Aulagnier est celle qui, par le concept de pictogramme se réfère à la façon dont le clinicien, parce qu'il propose un langage des formes et des couleurs, le langage pictural, s'adresse aussi aux fonctionnements archaïques de l'enfant/adulte, c'est-à-dire les sensations pures corporelles encapsulées dans les images, hallucinations sensorielles impensables qui n'ont pu passer au stade de la représentation à la suite du milieu maternel en incapacité de *holding* ou de *handling*<sup>737</sup>. La main qui tient l'instrument de peinture/dessin trace une marque des ressentis émotionnels qui restent et peut être soutenue par le milieu-feuille de papier et le milieu clinicien. « [L]a page blanche, représentant du moi-peau, surface d'appui comme l'est à l'origine l'enveloppe maternelle, fournit un espace superficiel au dessinateur. L'outil, marqueur de formes-traces, utilise cet appui visuel et moteur, persistance de la recherche précoce des expériences de contact avec le corps maternel, dont la forme et la consistance ont été inscrites parmi les traces des premières excitations venues de l'extérieur<sup>738</sup> ». La permanence de la trace graphique – qu'elle soit une forme, un objet comme partie d'un dessin, une lettre comme partie d'un mot, permet une forme d'annulation de l'effet du temps, de défi de la mort et du triomphe sur les angoisses liées à la perte.

Le dessin donne la possibilité à que tout ce qui est indicible et intense en tant qu'affect (fusion, rage, envie) d'avoir la chance de devenir figurable. Le clinicien partant de son propre vécu contre-transférentiel ne répond pas nécessairement pas des interprétations véritables, mais par une sorte de « figurations parlées<sup>739</sup> », une sorte de figuration scénique par laquelle certains ressentis sont liés aux images travaillées. À côté de ces manières d'interprétation scénarisées-verbales, ce qui est particulièrement important pour le processus est le changement interactionnel. Ce changement ne peut avoir lieu en dehors des dynamiques transférentielles-contretransférentielles, tandis que les médiations rendent possible la mise en scène de formes

---

<sup>737</sup> Aulagnier P., Du langage pictural ou langage de l'interprète in : Un interprète en quête de sens, Paris : Ramsay, 1986, p. 329- 358

<sup>738</sup> Anzieu Annie, *Le travail du Dessin en Psychothérapie de l'enfant*, Paris : Dunod, Paris, 2008, p. 142

<sup>739</sup> Aulagnier P., Op.cit, p. 329-358

d'accordage mimo-gesto-posturale, une sorte de changement rythmique entre l'adolescent et l'environnement similaire à ceux entre la mère et le bébé dans les premiers mois de la vie et auxquels se réfère D. Stern par le phénomène d'accordage affectif<sup>740</sup>. Reprenant les observations de Stern, Ann Brun précise : « Il s'agit aussi de conférer un sens partageable aux manifestations sensori-motrices des patients et à sa mise en forme du médium malléable, et de passer ainsi du registre de la sensation à l'émotion<sup>741</sup> ».

Il existe un lien subtil entre le langage sensori-moteur impliqué par l'acte de création en soi d'une part, et le corps groupal et le corps pubertaire de l'autre. La pulsion d'emprise – la recherche effrénée de l'objet, la cupidité de cette recherche, le désir de rester et de s'envelopper de l'objet, la haine et l'amour sont tout autant des points de réflexion occasionnés par les écrits de Creangă, mais également dans la première étape de la démarche clinique groupale.

D'une part, les médiations, à commencer par le dessin dans l'air, rendent en premier lieu perceptible la qualité de la relation avec le milieu maternant. D'autre part, la capacité de soin du dispositif clinique sera dévoilée de la manière dans laquelle le corps groupal et le médium malléable clinicien soutiennent les sensations archaïques éveillées par la sensorialité de l'environnement. On pourrait extrapoler et considérer que même les « bouffonneries » de Creangă à Junimea, sa façon d'utiliser le corps sur un mode expansif, les gesticulations bruyantes redonnent la qualité de sa propre relation avec le milieu maternant. Parce qu'il assume le rôle de bouffon à Junimea, il devient le clinicien du groupe, en accordant aux membres de Junimea une sorte de permission de renoncer à la censure morale et de jouir de la liberté de penser et de sentir.

La clinique groupale avec médiations prépare le passage de la position de détachement du fond (le groupe est animé par le fantasme d'une peau commune dès le début) à la position de figuration et de réflexion<sup>742</sup>, l'alternance entre les deux étant observable dans la dernière partie de la clinique groupale. Dans un premier temps se construit une sorte de matrice sonore et visuelle groupale, qui devient observable dans les mouvements rythmiques groupaux, ce qui atteste la création d'un contenant rythmique, comme première forme d'enveloppe psychique. Les phrases des textes de Creangă ont elles-aussi cette capacité avec effet antidépressif.

---

<sup>740</sup> Stern Daniel, *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*, Paris : Puf, coll. « Le fils rouge », 2015

<sup>741</sup> Brun Anne, *Construction du cadre-dispositif en situation individuelle ou groupale* in *Manuel des médiations thérapeutiques*, Paris : Dunod, 2013, p. 114

<sup>742</sup> Brun Anne, Spécificité de la symbolisation dans les médiations thérapeutiques in : *Manuel des médiations thérapeutiques*, Dunod, Paris, 2013, p. 152

Par les gestes engrangés par les médiations (une sorte de langage mimo-gesto-posturale) et de disposition du cadre matériel, ce à quoi s'ajoutent la présence du clinicien et du groupe, est préparé le terrain pour que l'adolescent réussisse le passage de l'étape schizoïde-paranoïde à celle dépressive, apprenant dans ce mouvement à maîtriser ses angoisses liées à la disparition, au changement et à la séparation. Initialement, dans les premiers dessins des membres groupaux, peut être remarquée une forme d'emboîtement de corps de différentes générations, les membres des différentes générations étant agglutinés dans une masse informe (déficit de différenciation corporelle, le dessin du chemin de la vie), type d'indifférenciation corporel qui transparait également dans les textes de Creangă. Les médiations présupposent entre autres la réalisation d'objets symboliques, et chaque objet symbolique implique l'absence d'un objet continu<sup>743</sup>. L'adolescent apprend à utiliser sa main et son regard pour exprimer les ressentis dont l'intensité peut détruire un équilibre fragile à cet âge. Il peut contrôler la façon dont il utilise la couleur, la feuille, et les objets produits retiennent les projections affectives sur lesquelles se jouent les angoisses de la séparation. D'ailleurs, dans l'œuvre de Creangă on observe également que tant qu'il peut se réfugier dans le ventre protecteur de l'enfance et convertir par la sublimation la sexualité infantile en œuvre littéraire valorisée culturellement, sa création a le rôle d'une soupape qui empêche à la pulsion de mort de le dominer totalement. D'ailleurs, l'accès à la voie de la sublimation est bloqué (de ce mécanisme par lequel la pulsion de la vie est engagée contre le processus mortifère) après la mort d'Eminescu, son meilleur ami, une sorte de substitut de la mère. L'angoisse de la perte narcissique met la main sur sa personne et le condamne à la répétition, à mourir prématurément comme la mère. La création assure un espace de la continuité avec l'objet aimé, adoré et détesté avec intensité. La discontinuité met en lumière le paysage terrifiant d'une disparition à laquelle il ne peut se soustraire (tout comme son ami).

Par son œuvre, Creangă entonne aux membres de Junimea une sorte de chant qui est une invitation à être libre et à jouer comme des enfants. De même dans le cas du groupe clinique, le groupe est le témoin de la réalité du processus pubertaire, qui s'exprime par les médiations et donne forme aux pressions auxquelles les membres sont exposés par les professeurs et les parents. Ultérieurement, les adolescents prennent de plus en plus le risque de s'exprimer aussi librement que possible. Particulièrement suggestif est le moment où le groupe chante à Melania une sorte de berceuse paradoxale qui permet de créer une enveloppe rythmique, sonore, maternante, rendant de la sorte possible le déclenchement du deuil face à l'objet.

---

<sup>743</sup> Anzieu Annie, *Le psychanalyste et l'enfant qui dessine* in : *Le travail du Dessin en Psychothérapie de l'enfant*, Paris : Dunod, 2008, p. 144

La théorie de la transitionnalité appartenant à Winnicott a donné la possibilité aux psychanalystes contemporains d'analyser les liens entre le corps pulsionnel du créateur et le corps œuvre d'art. L'œuvre d'art est le fruit des projections des sensations corporelles de l'artiste, et donc devient un véritable corps métaphorique de l'artiste. De la sorte, Didier Anzieu compare le processus créateur à une espèce d'état de transe corporel, qui permet de (r)amener au plan conscient des éléments inconscients, des sensations, des affects et des images motrices archaïques étroitement liées avec la réalité somato-psychique de l'artiste<sup>744</sup>.

La clinique groupale prouve ses capacités de soins non pas forcément dans les activités de médiation et par l'interprétation des créations liées à l'image, mais par l'effet d'ensemble de la dynamique transférentielle-contre-transférentielle. La création d'un contexte favorable à l'expression, dans lequel l'enfant se sent libre de donner formes aux choses qui l'habitent, de s'exprimer avec un minimum de contrainte prépare le terrain de l'émergence subjectale (le Moi-sujet). Creangă lui-même, au moyen de son humour, encourage son lecteur ou les membres de Junimea à une expression aussi peu contrainte que possible.

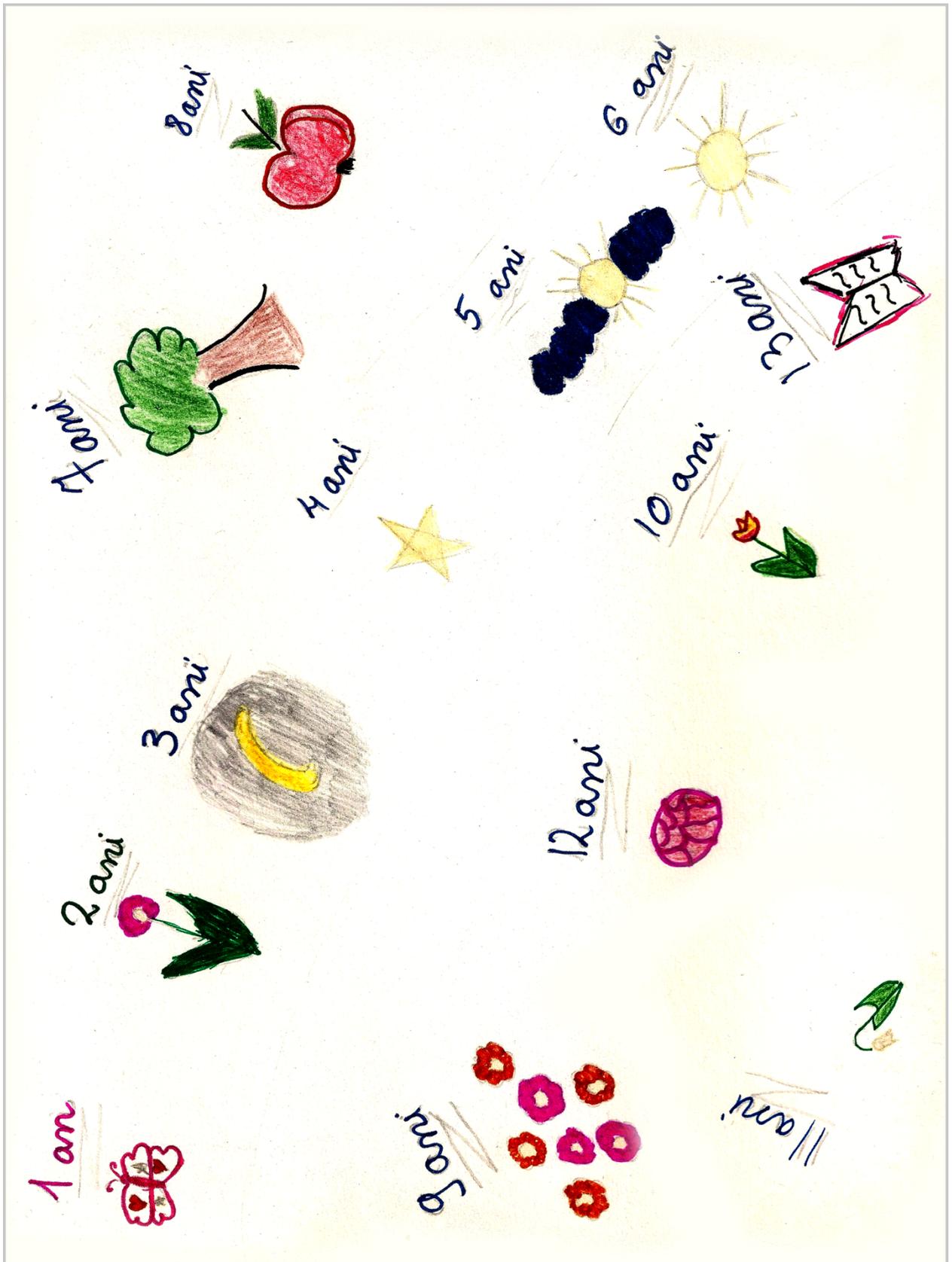
Comme dans une œuvre d'art, vient le moment auquel le chercheur décide que, momentanément l'exercice du portrait pourrait s'arrêter, même si de nombreux aspects pourraient encore être analysés, mobilisés, interprétés. De mon point de vue, le moment en soi a présenté des formes de contorsion intérieure parce que ma vision s'est modifiée tout au long de ces années et quelques fois ce que j'ai écrit en amont ne correspondait plus à mes réflexions en aval. Cependant, malgré la tentation, un exercice sisyphique de recherche serait plutôt une forme de refus d'accepter les imperfections spécifiques à toute démarche de ce type. La séparation suppose aussi l'ouverture vers un renouvellement de l'exercice qui permettrait au sujet d'être repris et enrichi.

---

<sup>744</sup> Anzieu Didier, *Le corps de l'œuvre*, Paris : Gallimard, 1981

## **Anexe A: Dessins et collages**

### **A.1 Melania**



A.1. 1 Le chemin de la vie

Imaginea 1:



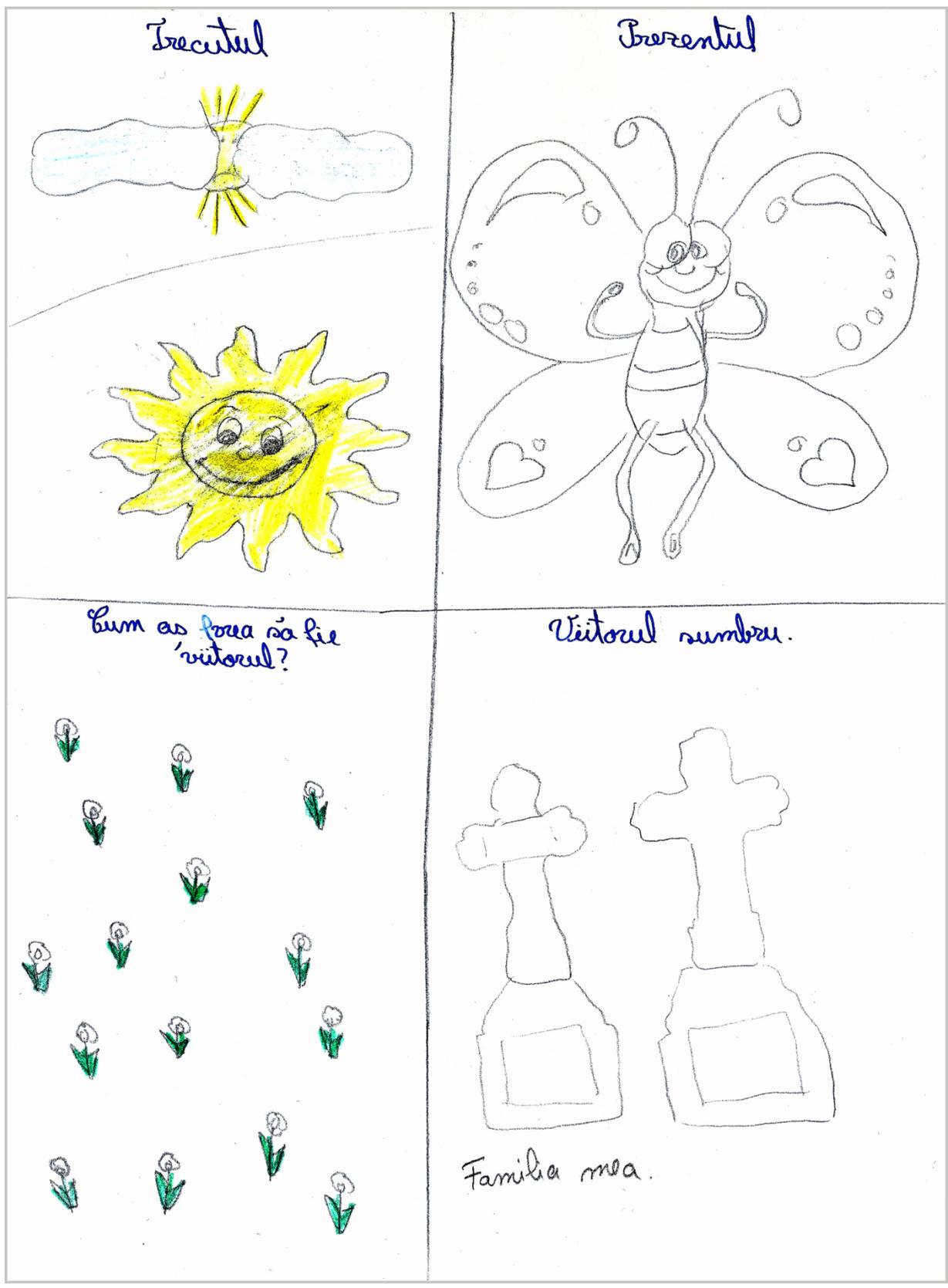
Imaginea 2:



Imaginea 3:

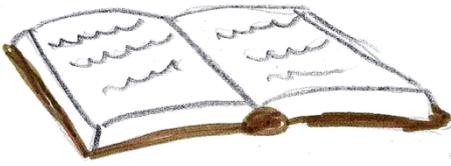


A.1. 2 Autoportrait : Moi comme je suis/comme je voudrais être/comme je ne voudrais jamais être



A.1. 3 La vie comme une fenêtre à quatre sections : passé, présent, futur idéal, futur catastrophique

Viata este ca o carte.



Am ajuns să cred că viața este ca o carte deoarece de fiecare dată când citești află ceva nou, unele având și greutate atunci când întâlnești cuvinte necunoscute.

Eu cred că mama sau tatăl meu ar asocia viața tot cu o carte deoarece dacă m-ai carte, m-ai parte.

Ei ar completa enunțul în felul acesta, deoarece cărțile sunt cele mai importante lucruri.



- Gândurile care mă preocupă în momentul acesta din viață sunt că trebuie să învăț pentru examenele care vor urma pentru a intra la un liceu bun, unde-mi doresc.

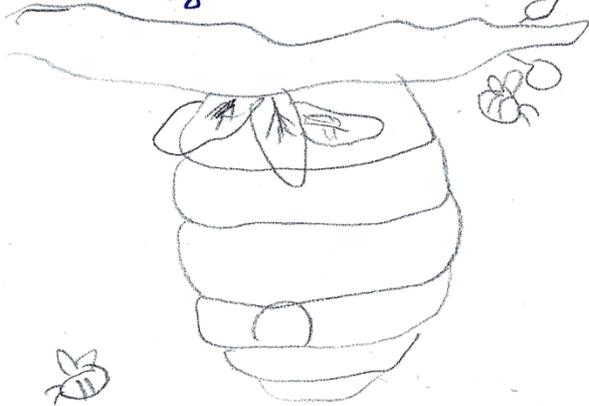
Eu sunt un copil conștiincios, bun și îmi place să-i ajut  
pe ceilalți și să lucrez cu alții, dar câteodată mai fac și prostii.



Colăbăși cameri sunt buni cu mine așa ca și îngerii.

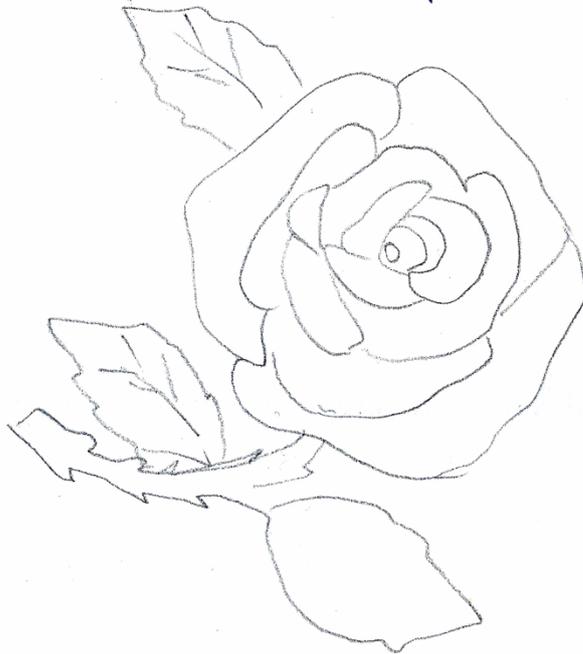


Colăbăși mei sunt colăbăși albi din stup.



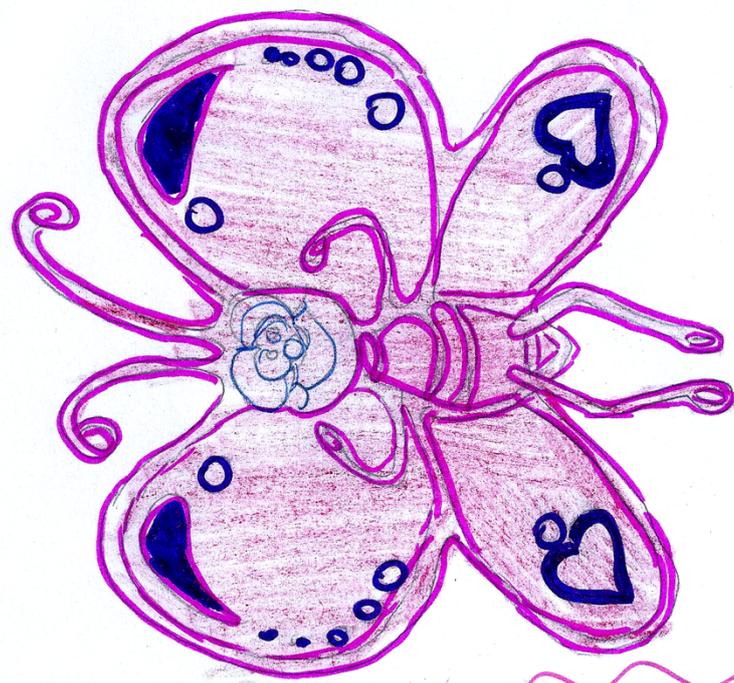
A.1. 5 Moi en relation avec les autres, mes collègues

Grupul din care fac parte este ca a doua mea familie,  
deoarece ne ajutăm, ne prișim, dar ne și certăm atunci când  
gresim. Suntem ca petalele unei flori.

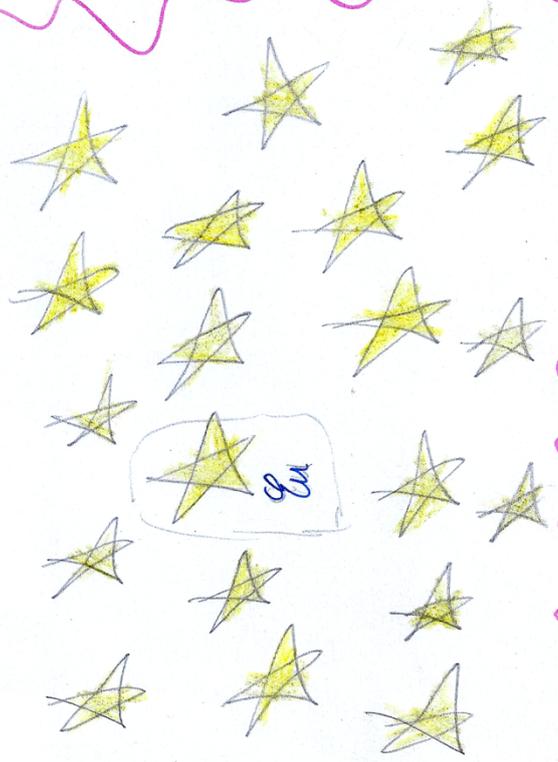


A.1. 6 Moi en relation avec le groupe

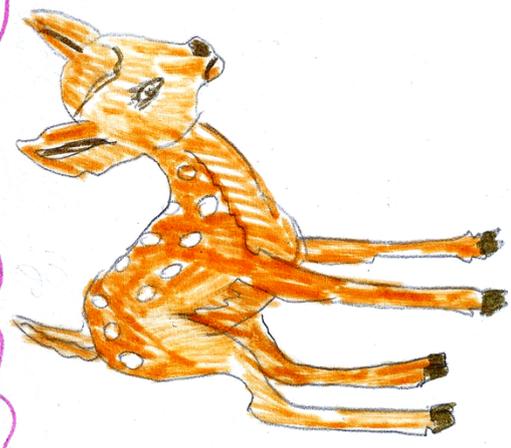
Eu în relație cu mama  
Alexandrina - Coamen - Ena.



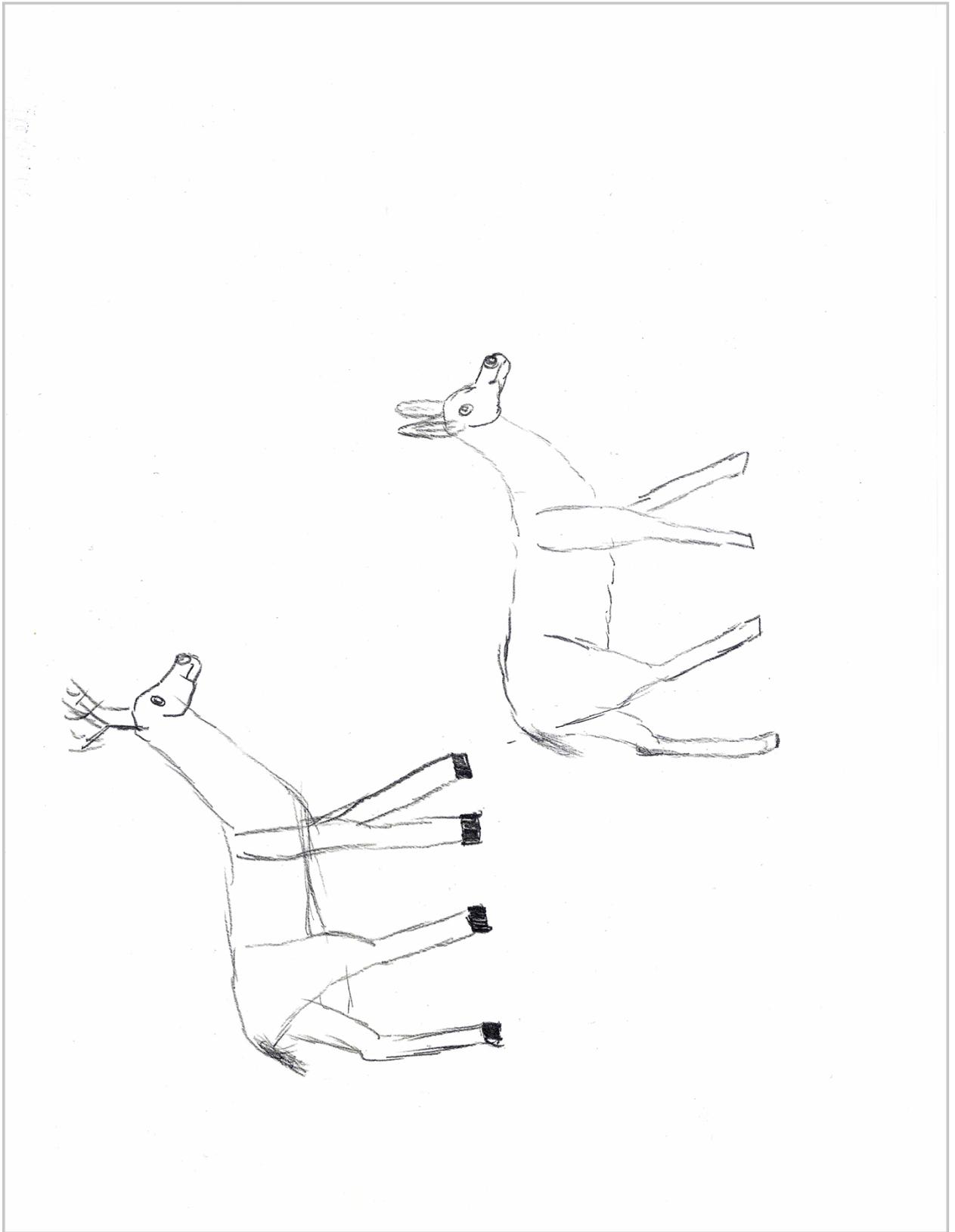
Eu în interiorul grupului



Eu în familie



A.1. 7 Moi, ma familie, le groupe, la clinicienne



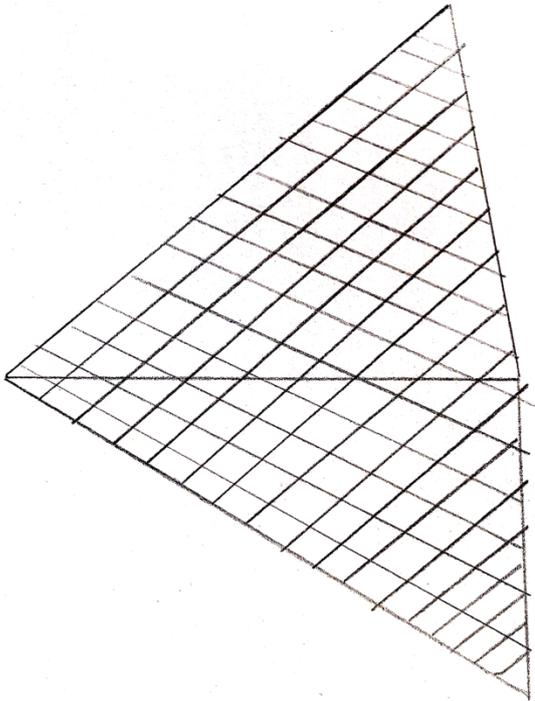
*A.1. 8 Moi et ma famille*

## **A.2 Cătălina**



A.2. 1 Le chemin de la vie

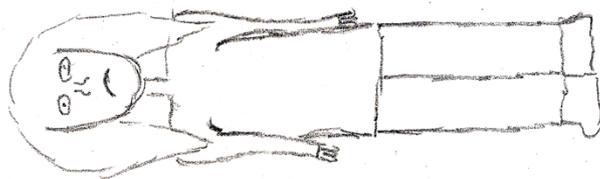
El mai fumeas vis ar fi ca să pt uita  
Franta și să mă duc la Louvre pentru  
că Franta se spune că e "tara dragostei"



Louvre

A.2. 2 Le futur idéal

Al mai vrac casmar al meu ar fi sa  
fiu singura sa nu mai am pe nimeni  
langa mine.  
In situatia asta ar fi foarte trista  
pentru ca nu ar avea cine sa ma ajute.



A.2. 3 Le futur cauchemardesque

## Albăca-Zăpada și cei șapte pitici



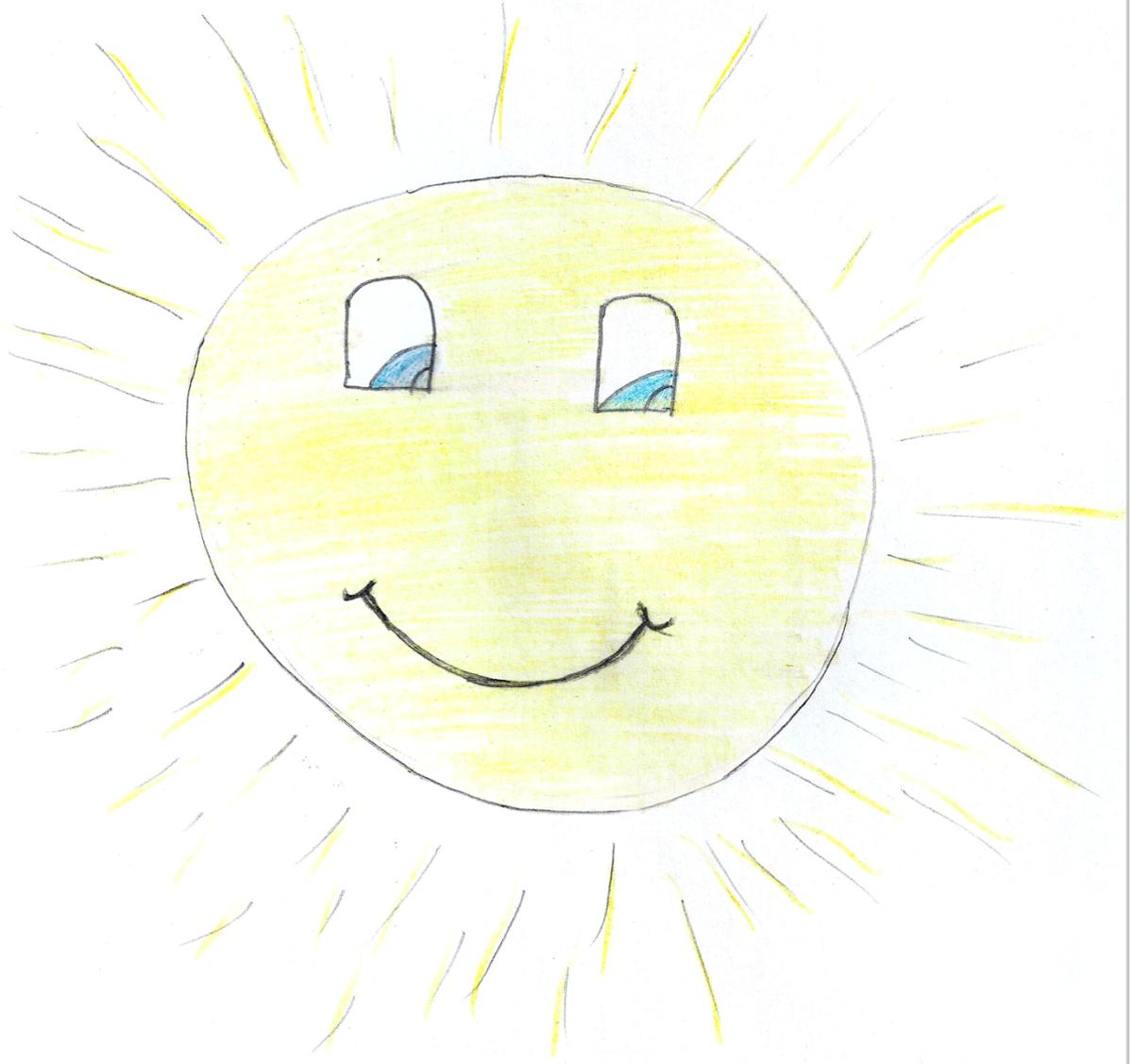
Eu le asociez cu personajele din jurul meu.  
Dacă ar fi să schimb povestea ar, schimbă momentele în care Albăca-Zăpada este pe cale să moară din cauza mamei vitrege care încearcă să o omoreze ca să fie ea cea mai frumoasă.

Cum mi vreau să fiu.



A.2. 5 Autoportrait: Moi comme je ne voudrais jamais être

Cum vreau să fiu.



A.2. 6 Autoportrait: Moi comme je voudrais être

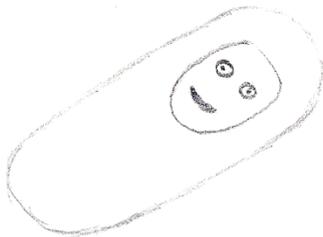
Cum sunt eu.



A.2. 7 Autoportrait: Moi comme je suis

# Viata mea !

Viata mea a inceput de când m-am născut.

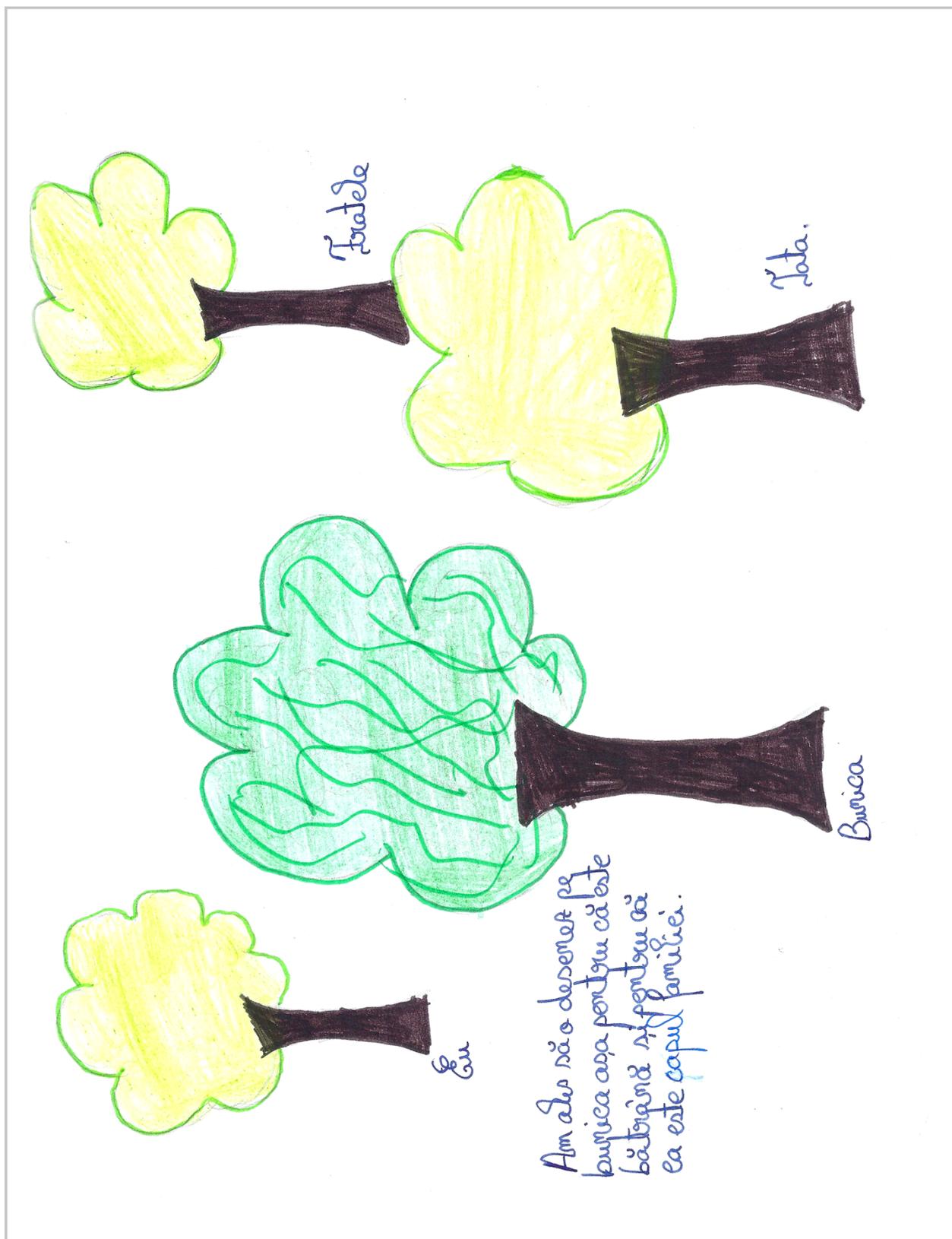


Apoi am mers la grădiniță unde am învățat să mă joc și să socializez. Am creșcut și am ajuns în clasa I unde am cunoscut-o pe doamna învățătoare care m-a învățat cum să mă comport. Ella înțelegeam foarte bine cu toți colegii mei și îmi plăceau momentele petrecute cu ei.

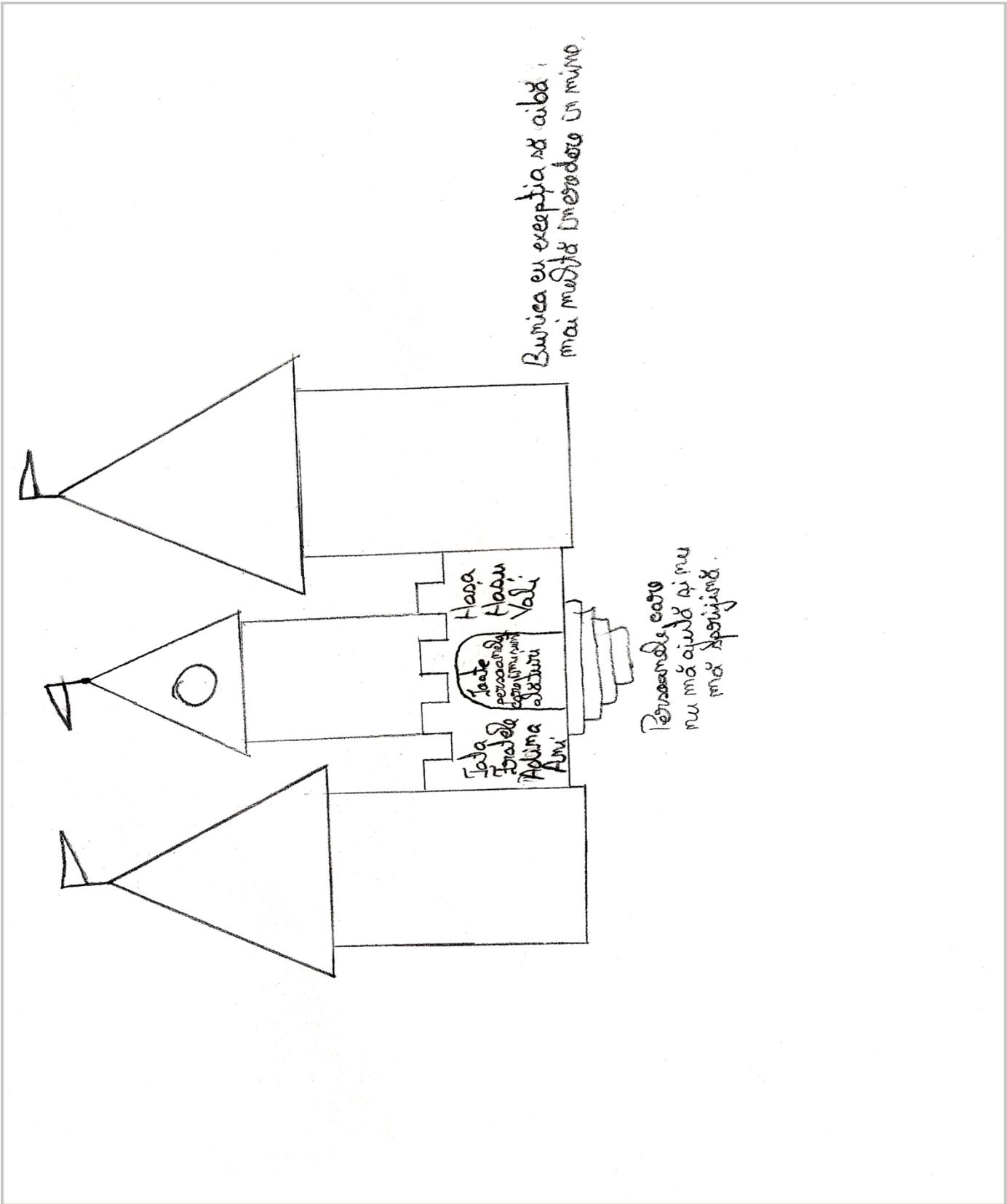


Acum sunt o adolescentă care știe să ia decizii. Viata mea este cum îmi doresc eu dar câteodată se mai întâmplă și accidente neplăcute.

Eu cred că viața este cel mai important lucru din lume. Cel mai mare dorință a mea este să ajung la liceul dorit și să devin ceea ce doresc adică educatoare. Am un sfat pentru tatii ca și cum amine, să nu renunțe niciodată la ce își doresc.



A.2. 9 Galerie des membres de la famille comme des arbres



A.2. 10 Le chateau-fortresse



A.2. 11 Autoportrait

### **A.3 Mihaela**



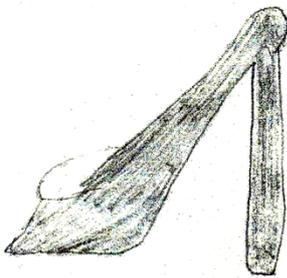
A.3. 1 Le chemin de la vie

Josetea care îmi vine în minte este tenuşarea.

Îmi amintesc scutotea nărilor ei și pantoful acesteia  
Dacă ar trebui să rescriu povestea ar schimba  
familia acesteia,

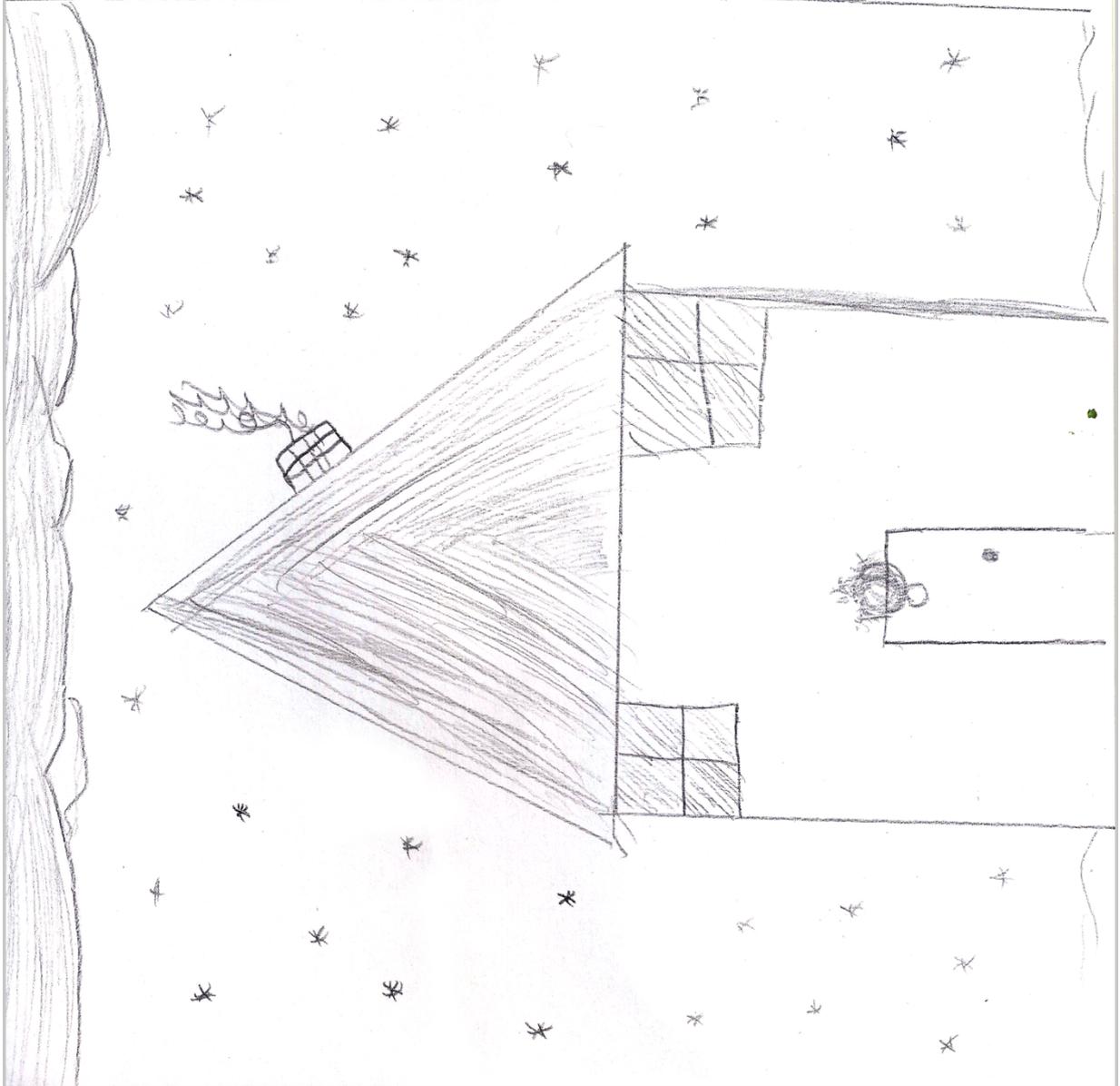
trăcut copilarie trinitate fericire prietenii	prezent singurătate nefericire neînțelegere
viitorul fericire note mari proiecte reușite	viitorul c. fără școală singură fără familie.

Aș putea să îmi văd mai mult și mai bine, să încerc  
să comunic mai mult cu cei din familia mea, să  
nu mai am încredere atât de multă în „prietenii”  
mei.



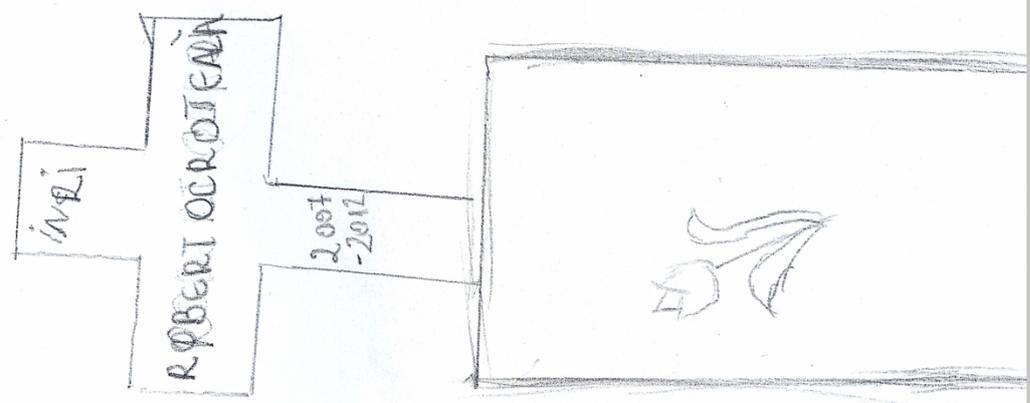
A.3. 2 La vie comme une fenêtre à quatre sections : passé, présent, futur idéal, futur catastrophique

Cel mai mare vers al  
meu or fi ca de Grădinar  
ră fie reunită toată  
familia deoarece  
niciodată dor NICIODA  
nu a fost toată familia  
la un loc pentru să  
se certe.

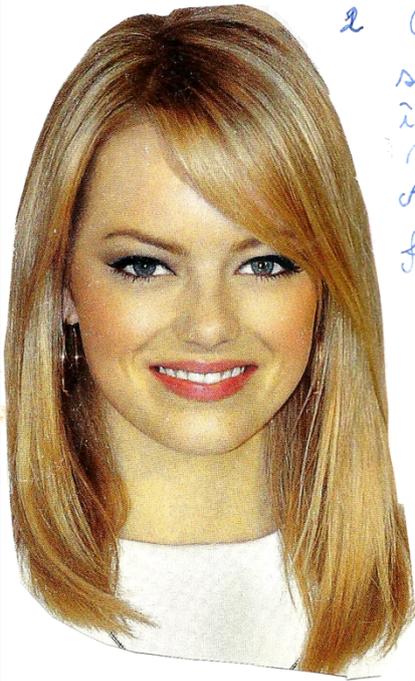


A.3. 3 Le futur idéal

cel mai mare esmor  
din lume pentru  
mine ca fi sa  
ma terece intr-o  
lume unde fratele  
meu sa nu exista  
si sa fie plecat  
ada sus fara mine.



A.3. 4 Le futur cauchemardesque



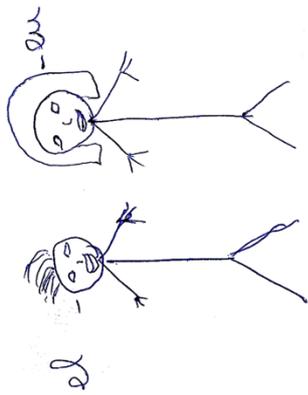
2. Gândurile care mă preocupă  
sunt din reîna examenului  
îmi fac griji deoarece  
să îl înțeleg.  
Alt gând e despre  
felul în care arăt acum.

A.3. 5 Les pensées dans ma tête



A.3. 6 Autoportrait : Moi comme je suis/comme je voudrais être/comme je ne voudrais jamais être

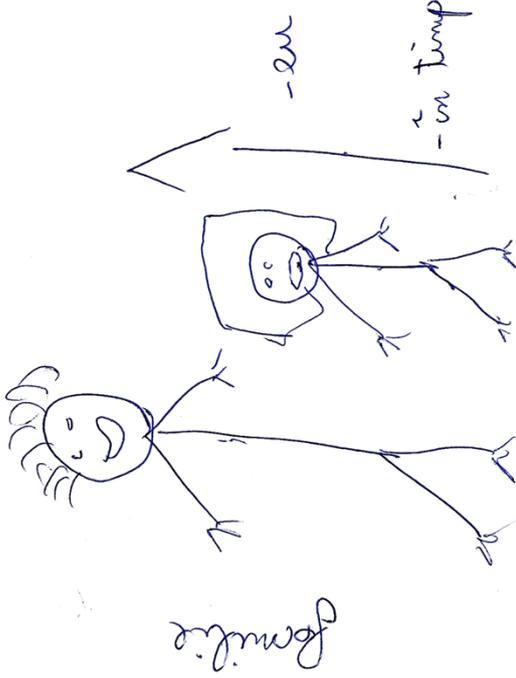
Cel mai bun amic, frate, tati, surorilor  
straini, inelut, dujman. Cel mai bun prieten  
Adey



Sophie - cotelusa mea

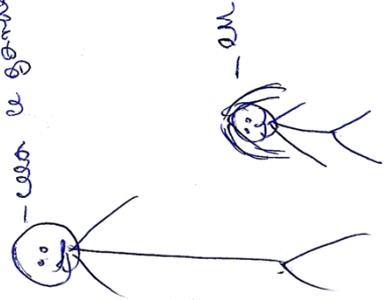


deputat: Familie



Positiv: Beza ce imi doare,  
cea ce gândește raportat la ceea ce se vede

- cea ce gândește



A.3. 7 La taille que je sens avoir

#### **A.4. Tudor**



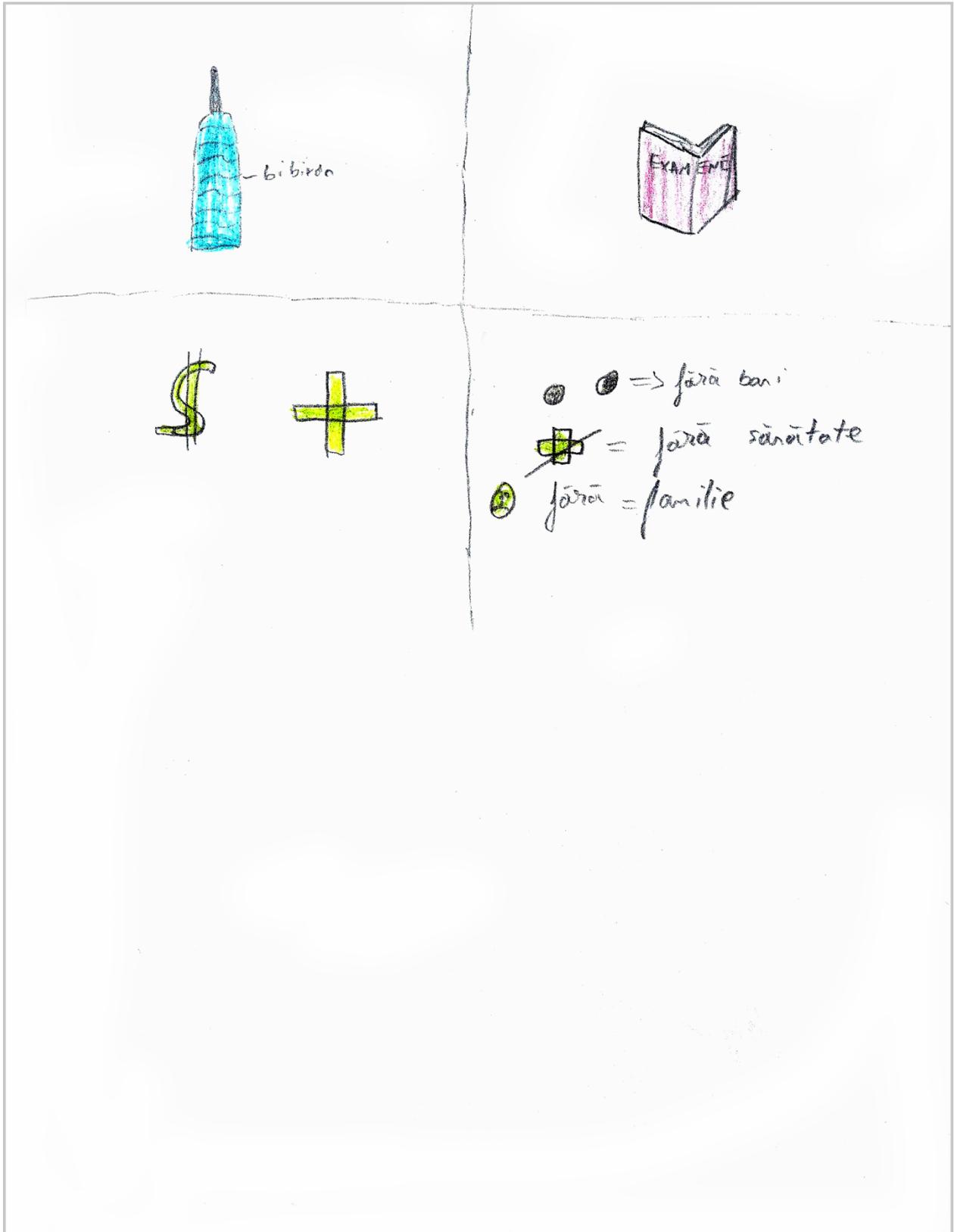
A.4. 1 Le chemin de la vie

Scufița Roșie

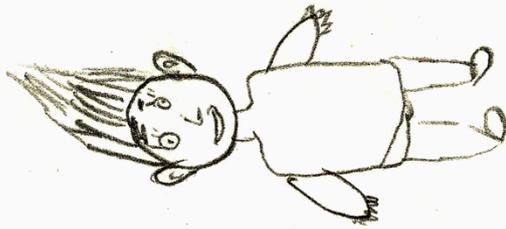
NU aș schimba nimic. Povestea este perfectă.



A.4. 2 L'histoire/la légende de mon petit enfance



A.4. 3 La vie comme une fenêtre à quatre sections : passé, present, futur idéal, futur catastrophique



mi place așa cum sunt.  
Nu aș vrea să schimb nimic  
la mine.

A.4. 4 Autoportrait

# Viata mea

- Într-o seară de toamnă eu cu un prieten de-al meu „Polimă” am salvat o casă de la incendiu. Făcând acest lucru am apărut în revista „Realitatea Info”



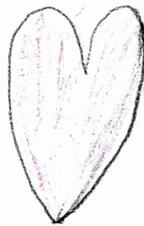
- Am petrecut momente frumoase cu prietenii și colegii vara pe apă, ne-am jucat, ne-am distrat, vara fiind anotimpul meu preferat.



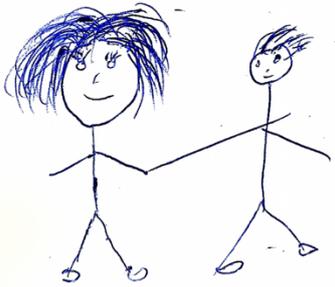
- Am o familie micuțică pe care o iubesc, fiind alcătuită din 4 membrii:

- Tata
- Mama
- Eu
- Frațele mai mare.

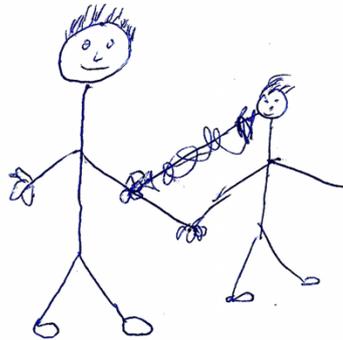
Îmi iubesc familia!



Mami



Tati



Fratek mai mare

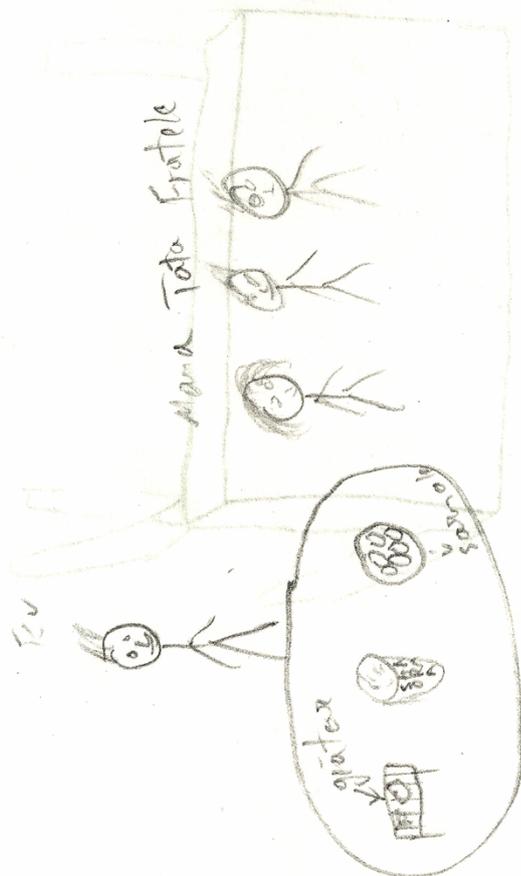


Prietenul meu Asimă



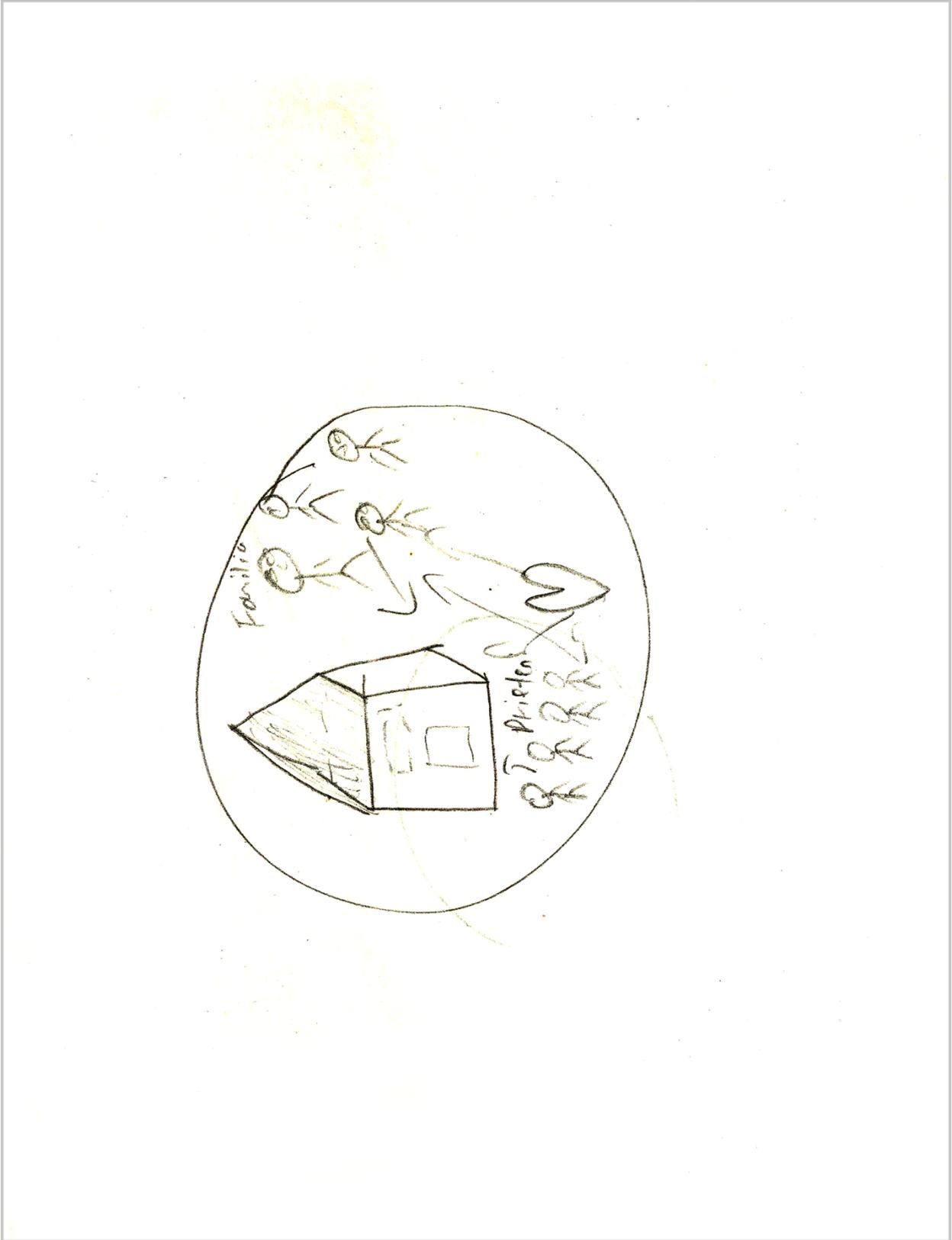
A.4. 6 La taille que je sens avoir

Masa în bucătărie

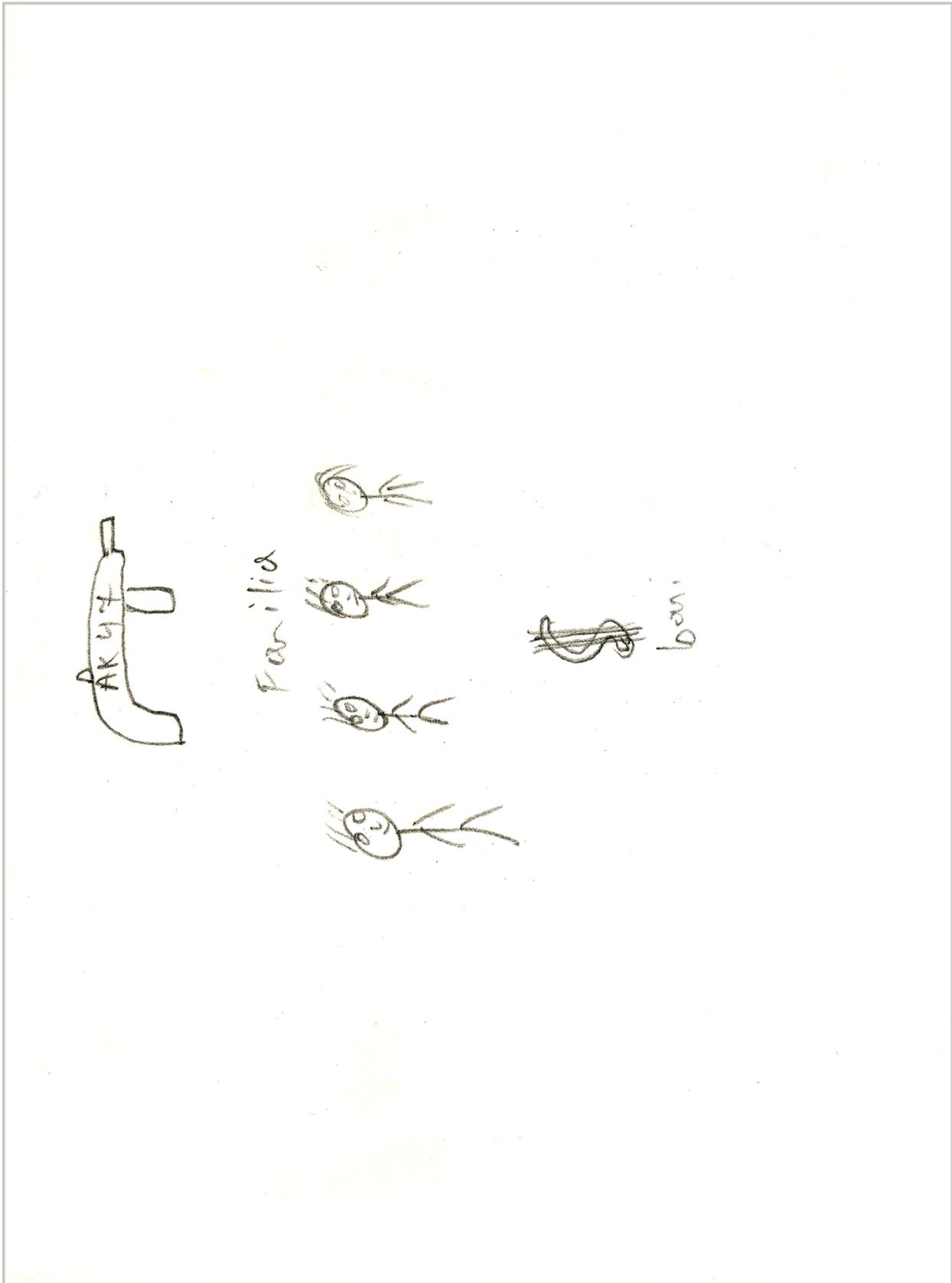


să îi nu am prietenii sau urem membru din familie care săm de câț  
să îi în majoritatea iau și dau înapoi.

A.4. 7 Le repas/ la table avec les plats



A.4. 8 Mon univers personnel



A.4. 9 La porte

## A.5 Rares



A.5. 1 Le chemin de la vie

## Albă-ca-Zăpoda

Povestea pe care obișnuim să o ascultăm când eram mici este Albă-ca-Zăpoda.



→ Eu asociez mărul cu moartea

Deci ar fi să rescriu povestea așa schimbând faptul că Albă-ca-Zăpoda ar fi copilul nedorit de către mama ei vitregă



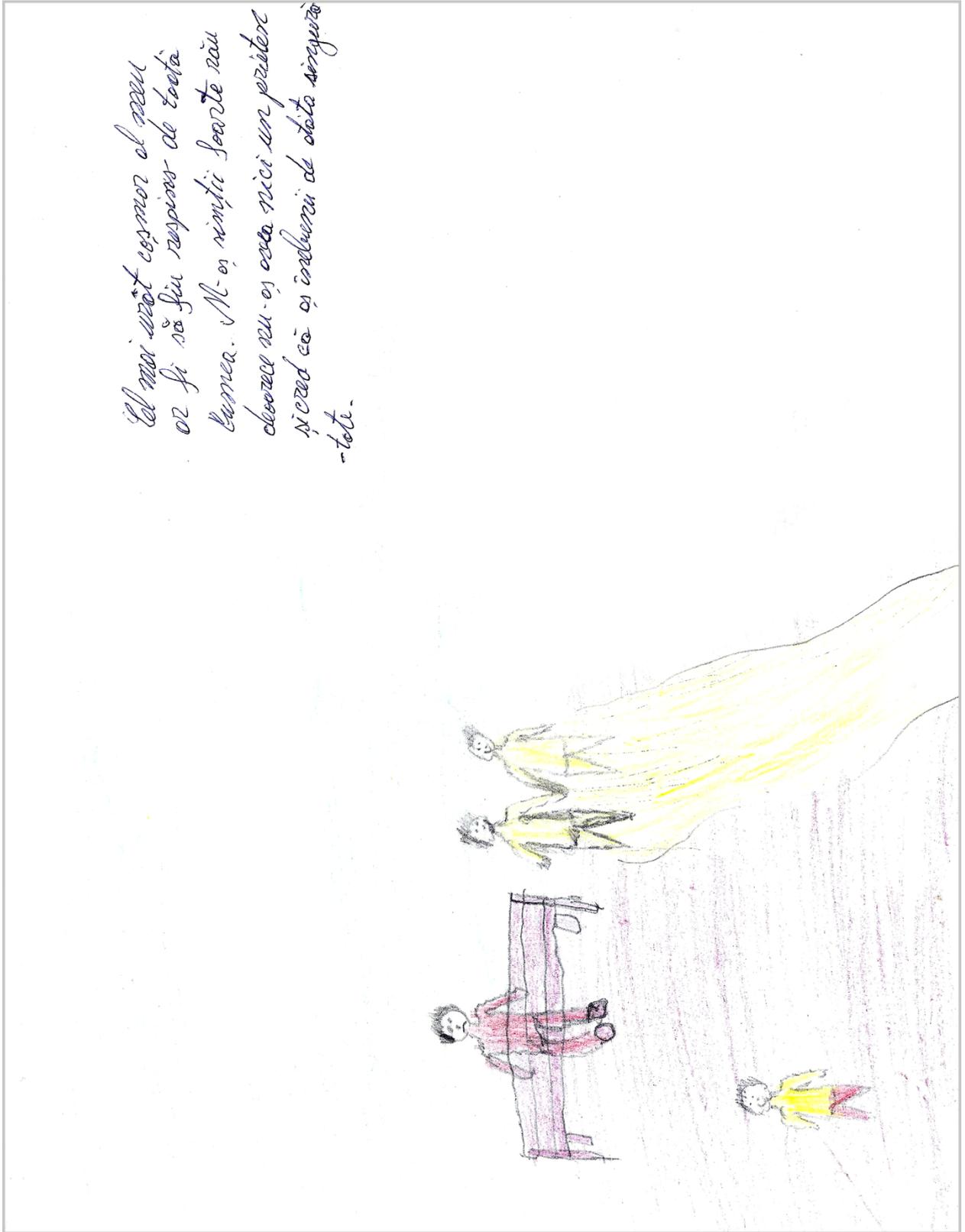
→ Eu asociez omidolele cu fiind prieteni de încredere ai soției



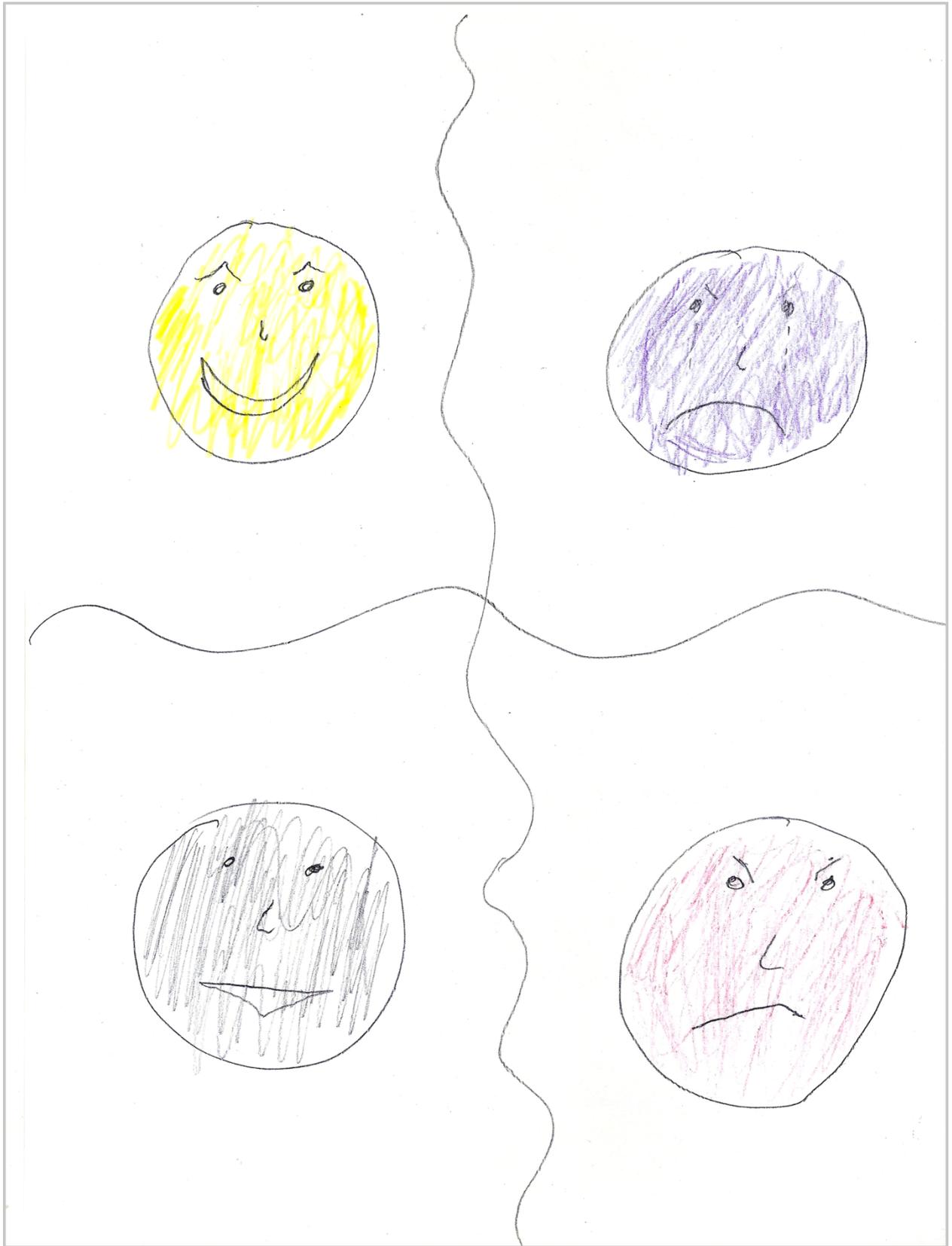
Cel mai bun  
or fi si gânde o comora  
peste. Nici oca  
intempla en es fi soarte lucuro.

A.5. 3 Le futur ideal

Cel mai urât cașmor al meu  
or fi să fii respins de toată  
lumea. M-oi simți foarte rău  
deoarece nu-oi avea nici un prieten  
și cred că-oi înclina de stăta singur  
-totu-



A.5. 4 Le futur cauchemardesque



A.5. 5 Les quatre sentiments

Imaginea trecutului → în această secțiune m-am desena pe mine  
plin de fericire, fără nici o grijă, jucându-mă toată ziua  
cu prietenii mei

Prezentul → în această secțiune m-am desena pe mine stând  
în camera mea, stresat, învățând, gândindu-mă la ce se va  
întâmpla mâine & două zi

Cum aș vrea să fie viitorul → Eu în această secțiune m-am desena ea  
fiind un jucător de fotbal, jucând la echipa STEAGUL.



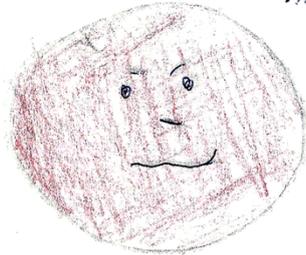
Cum nu aș vrea să fie viitorul → În această secțiune m-am desena pe mine  
răcând toată ziua la mașină, pe postul de mecanic.

→ Eu cred că ar trebui să mă străduiesc mai mult la fotbal  
și să mă dau la o echipă de juniori, de acolo să progalez

Eu sunt prietenos



Celalti oameni sunt invidiosi



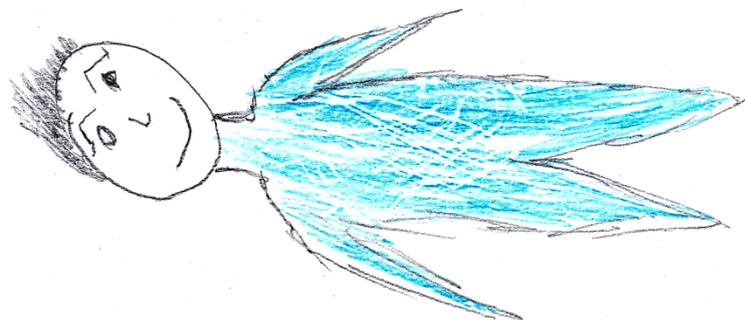
Colegii mei sunt omuzati



Grupul din care fac parte este distractiv



A.5. 7 Moi en relation avec les autres, mes collègues, le groupe



Mie imi place totală  
mai și eu am ce să  
pun în umbră.

A.5. 8 Autoportret: *Moi comme je suis/comme je voudrais être/comme je ne voudrais jamais être*



A.5. 9 *L'univers personnel*

Gândurile mele în  
acest moment sunt:

- să învăț pentru  
examen
- să iau note mari
- borsețu!



- să mi se îndeplinească tot ce propun

Viata este frumoasă!

Eu cred că orice faci, este o descoperire și viața merită trăită  
nu trăsită.

Mama → Viata este deosebită

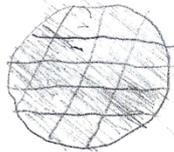
Tata → Viata este frumoasă

Eu cred că o să scrie așa pentru că îmi spun adesea „viața trebuie  
trăită nu trăsită!”



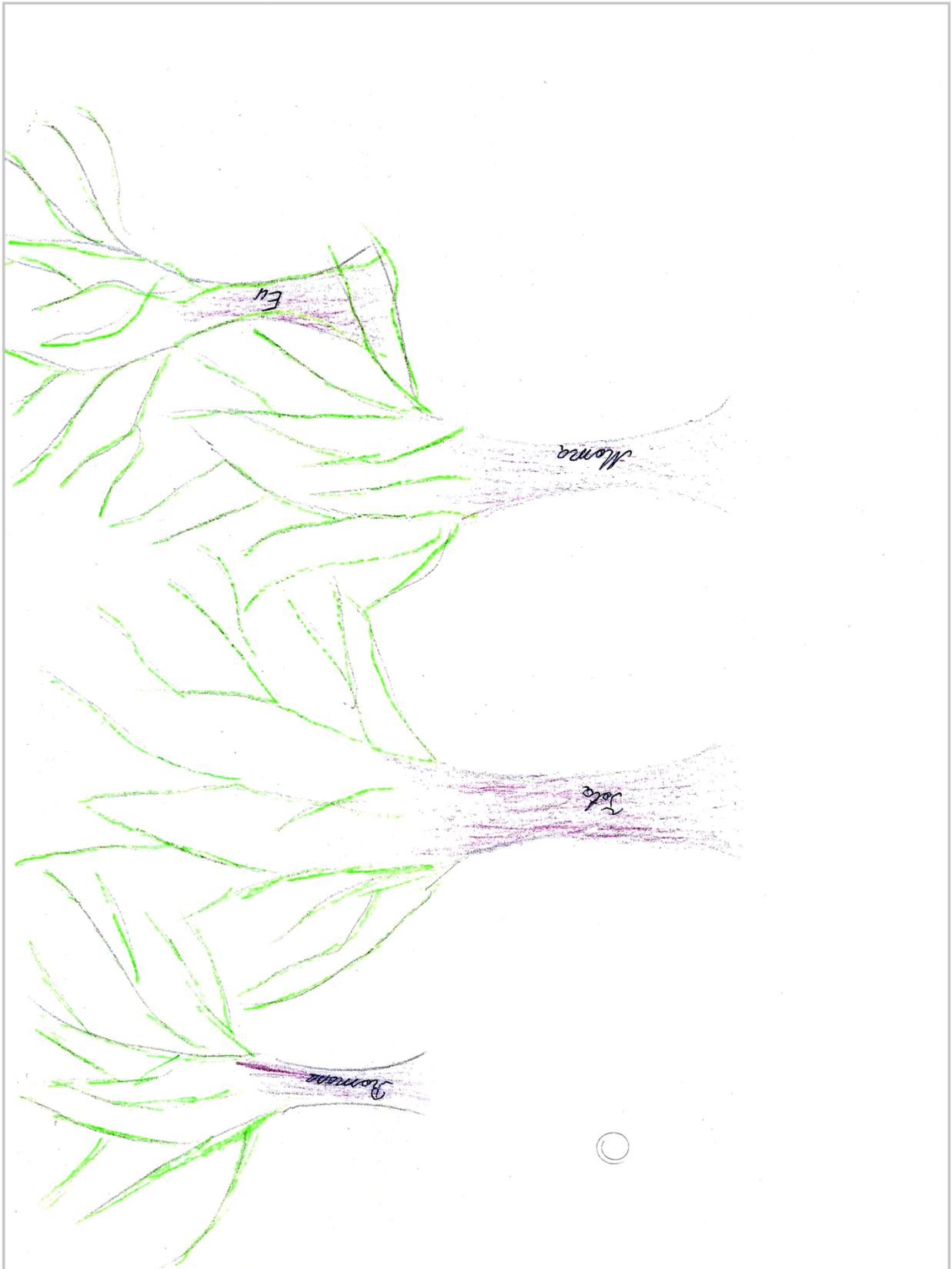
## 15 ani

- Am petrecut cele mai frumoase veri alături de prietenii mei și voi petrece în continuare cele mai distractive vacanțe.

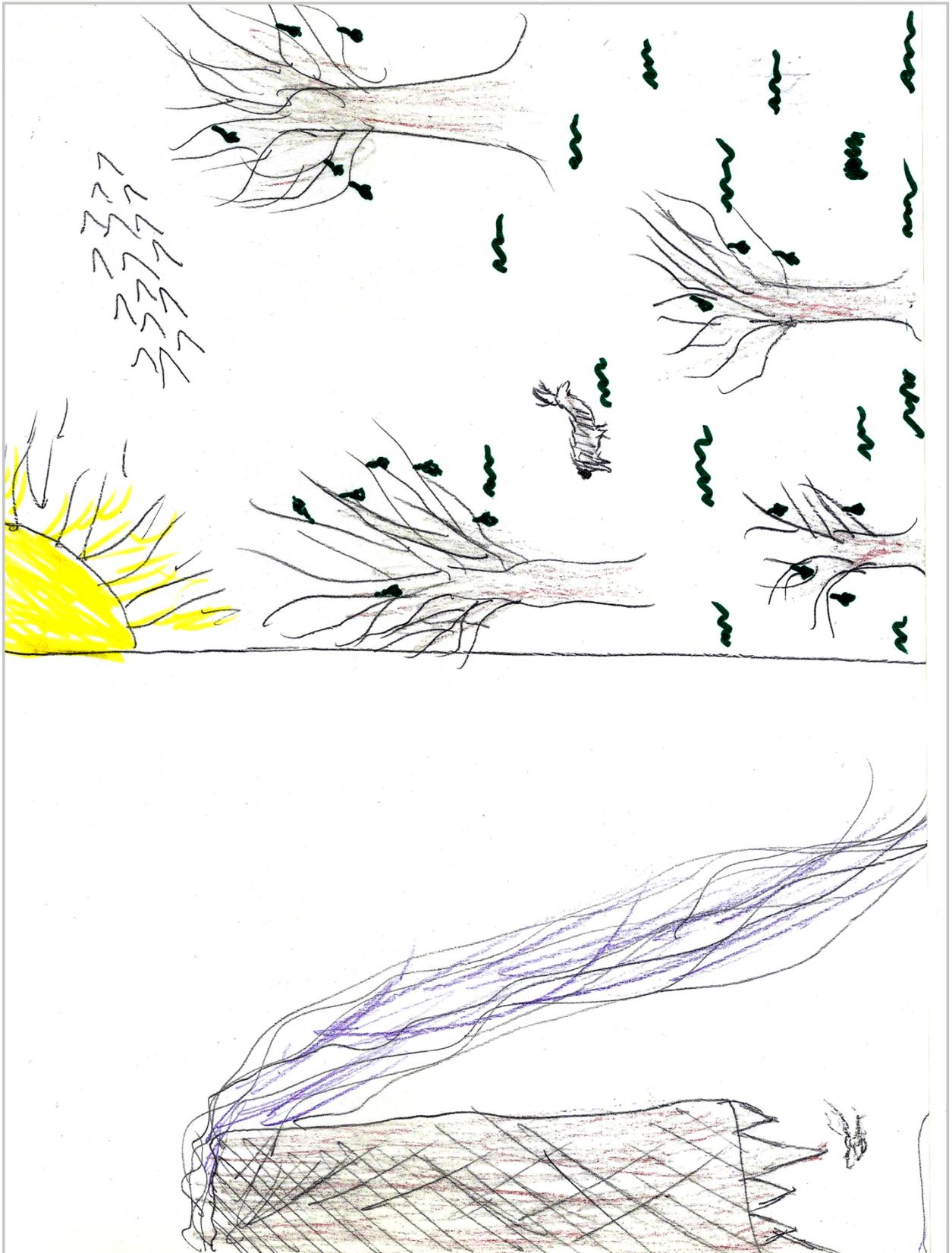


- \* Am deosebit de mult de familie!  
Intodeauna mă ajută, mă înțelege și îmi dau sfaturi când sunt nelămurit.

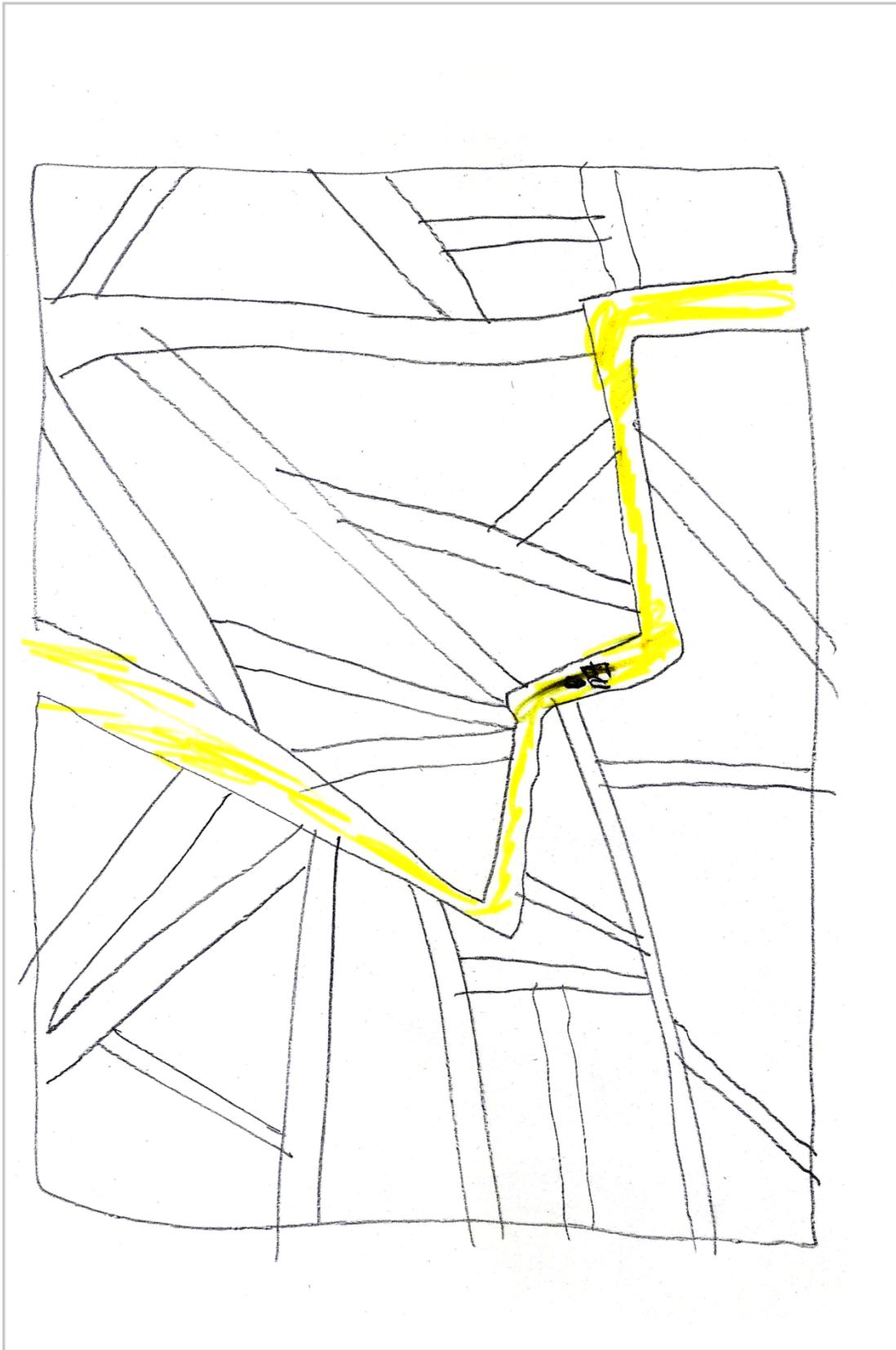




A.5. 13 Galerie des membres de la famille comme des arbres



A.5. 14 Ma famille



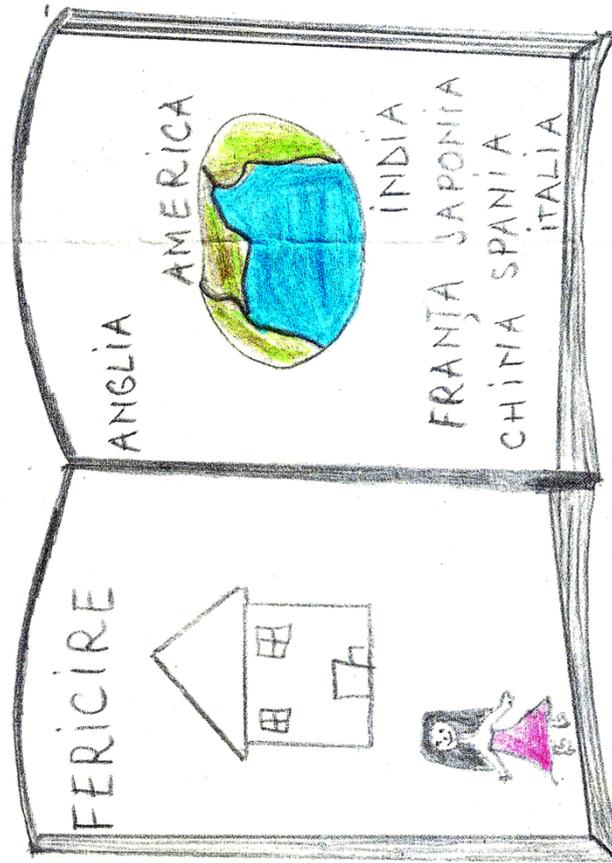
A.5. 15 *Le labyrinthe*

## A.6 Dorina

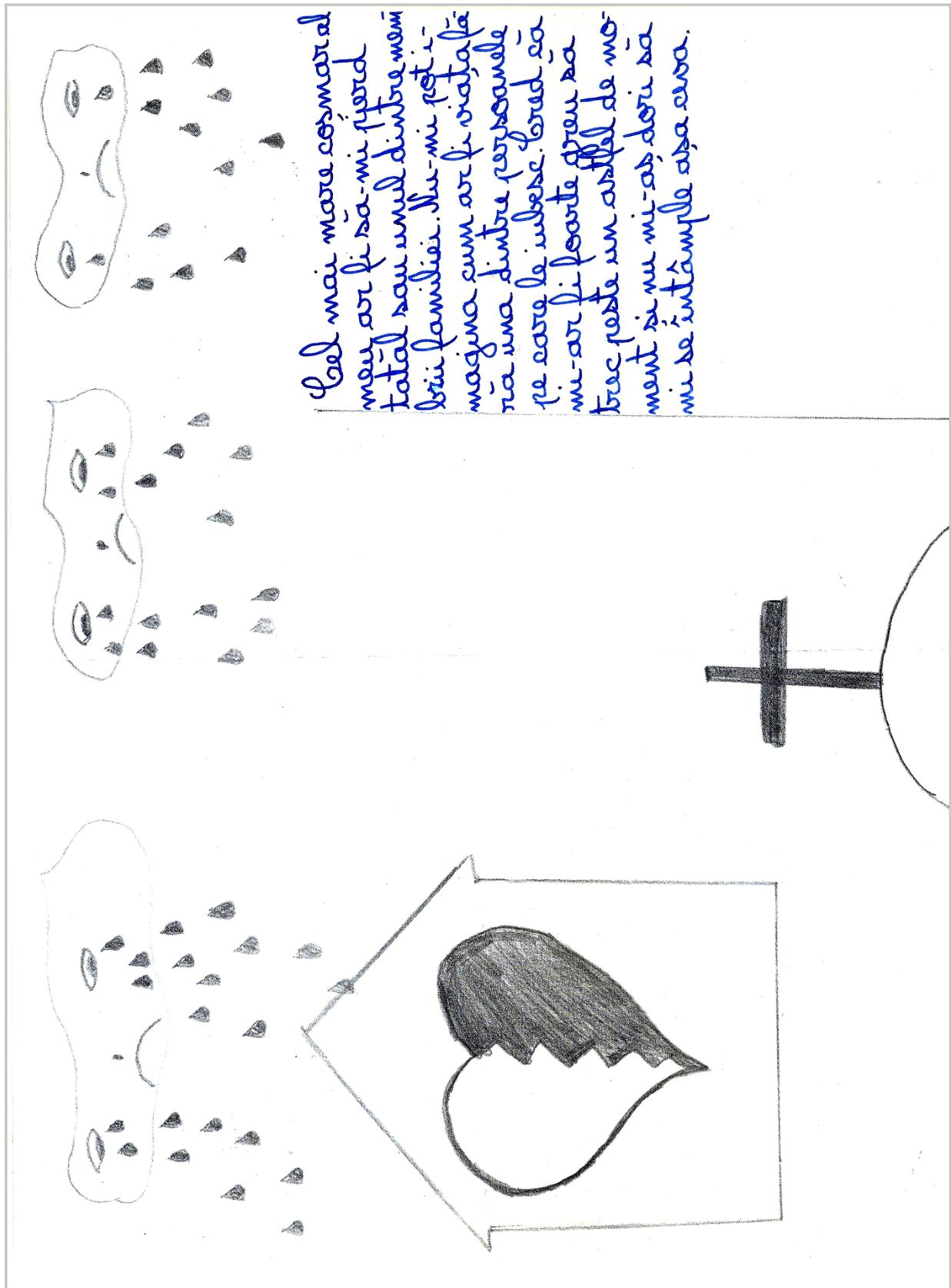


A.6. 1 Le chemin de la vie

Cel mai mare vis al meu  
 este să învăț foarte bine  
 și să am o viață fericită.  
 Deasemenea îmi doresc să  
 văd întreaga lume și să  
 am o meserie frumoasă pe  
 care să o practic cu plăcere.

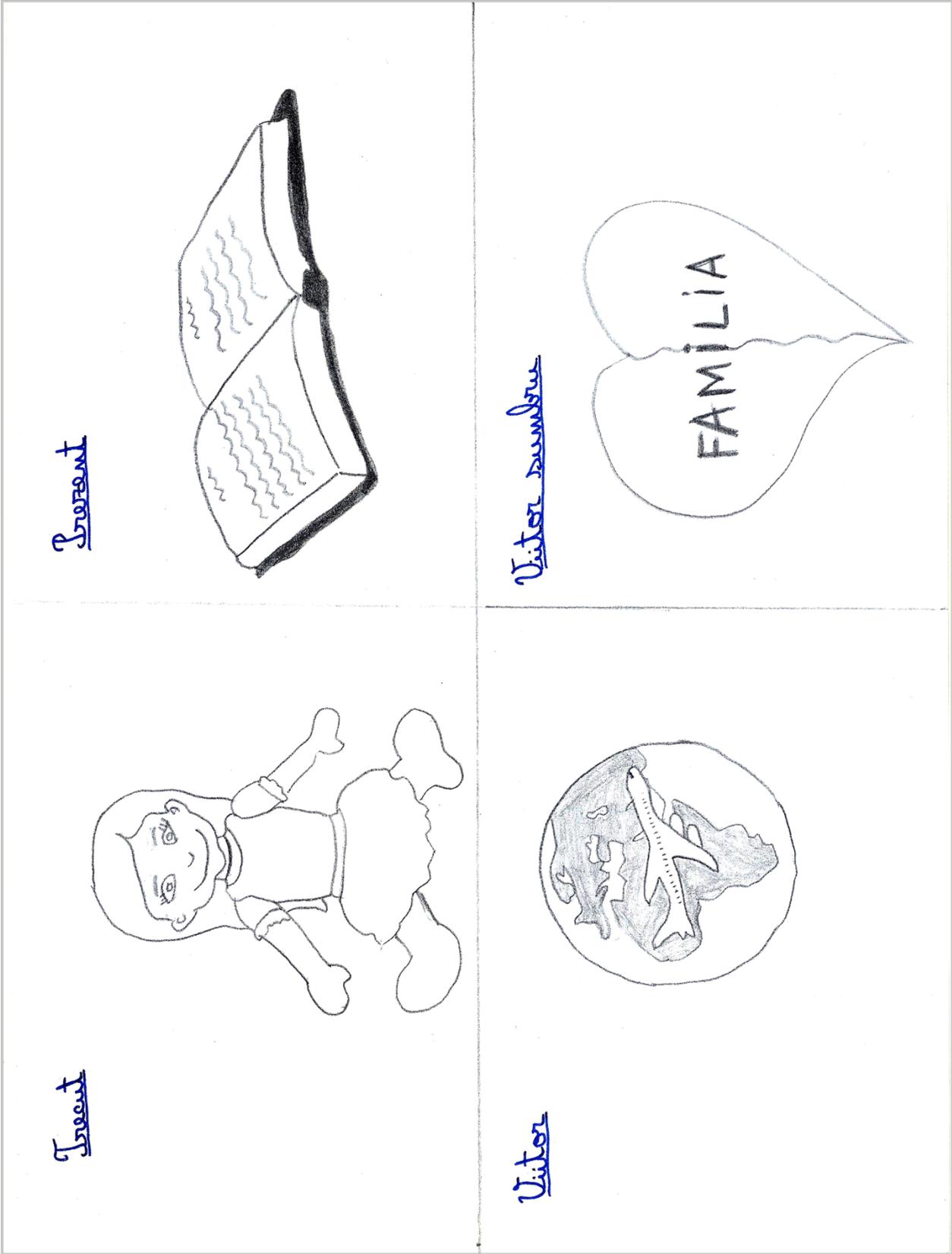


A.6. 2 Le futur idéal



Cel mai mare cosmar al  
meu ar fi sa-mi pierd  
total sau unul dintre mem-  
brii familiei. Nu-mi pot i-  
magina cum ar fi viata la  
ra una dintre persoanele  
pe care le iubesc. Cred ca  
mi-ar fi foarte greu sa  
trece peste un astfel de mo-  
ment si nu mi-as dori sa  
mi se intâmpie asa ceva.

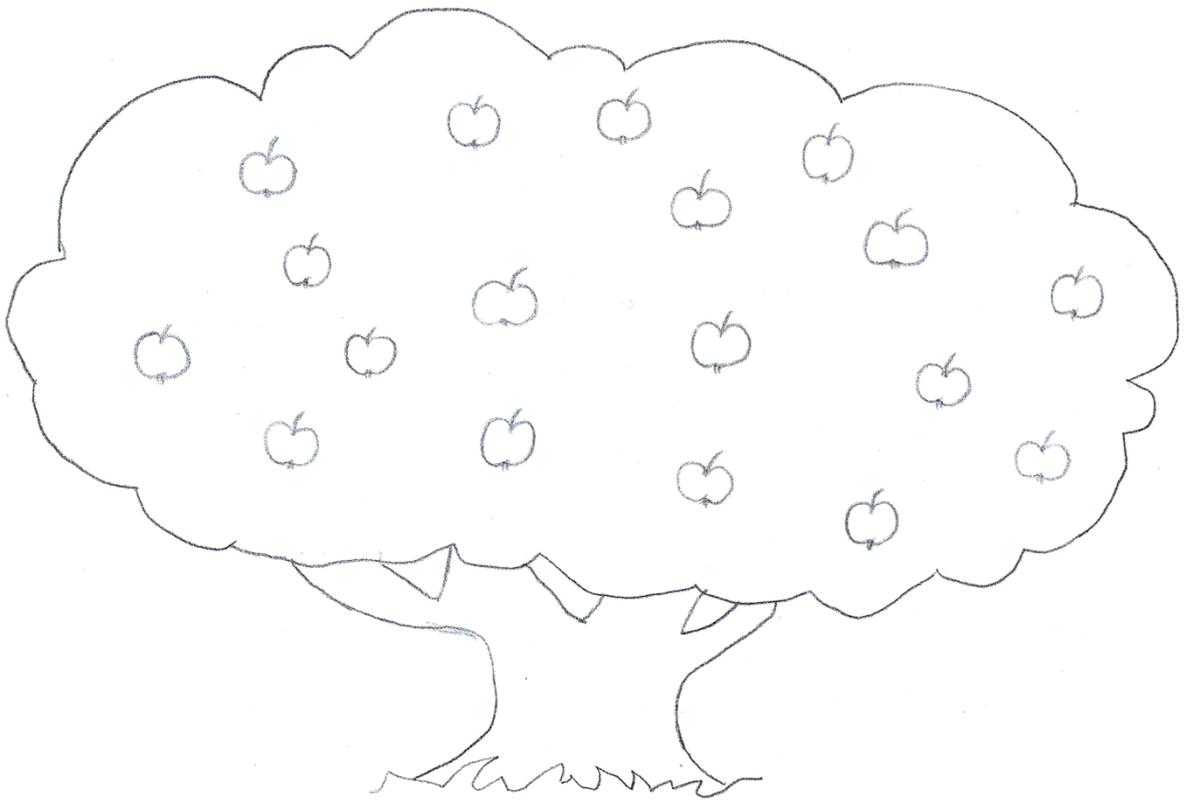
A.6. 3 Le futur cauchemardesque



A.6. 4 La vie comme une fenêtre à quatre sections : passé, present, futur idéal, futur catastrophique

Pe când eram mică, obișnuiam să ascult, după cum îmi amintesc, basmul „Brâslea cel roșu și merele de aur” pe care mi-l spunea bunica. Elementul pe care mi-l amintesc cel mai pregnant este grădina cu mărul de aur și personajul principal Brâslea. Asociez aceste elemente cu vitejia și istețimea protagonistului.

Dacă ar fi să rescriu povestea, aș schimba răutatea și invidia fratilor mai mari față de Brâslea, precum și partea în care acesta încearcă să-l omore.



A.6. 5 L'histoire/la légende de mon petit enfance



Varianta ideală



Eu nu mi-as dori să  
ajung.

A.6. 6 Autoportrait : Moi comme je suis/comme je voudrais être/comme je ne voudrais jamais être

# Autoportret



Ce îmi place la mine:  
- faptul că sunt socializabilă  
- faptul că îmi doresc să ajut și sunt ambițioasă  
- viața mea muzicală.

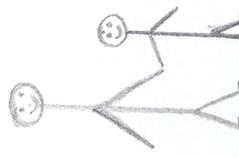
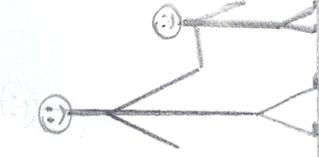
Ce nu-mi place la mine:  
- faptul că nu sunt bună la sport și la desen  
- faptul că unșorii sunt, poate fără să-mi dau seama, rea.

A.6. 7 Autoportrait symbolique

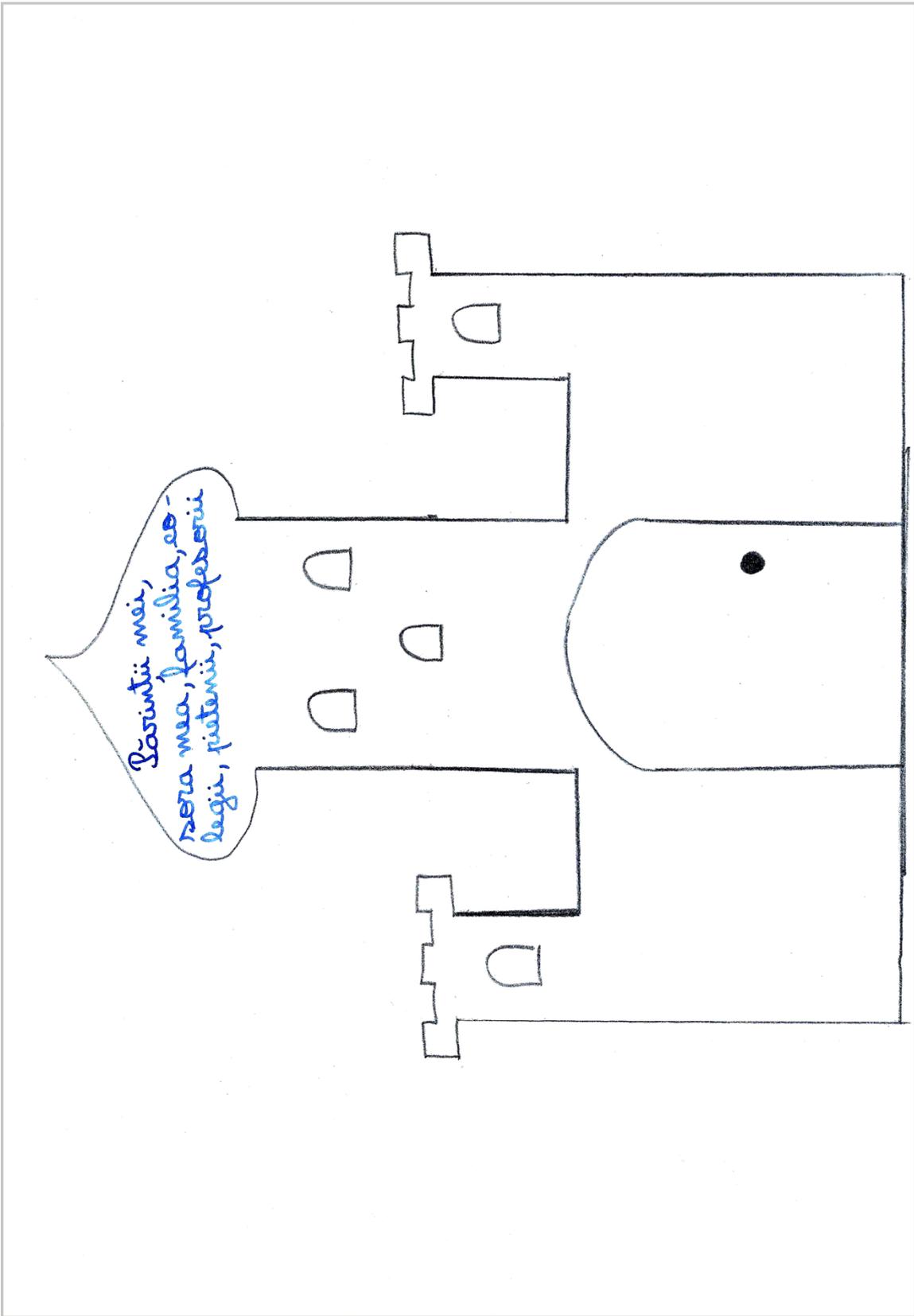
Șandviuri care mă preocupă:

- teste;
- simulările;
- Evaluarea Națională;
- notele și școala;
- liceul la care voi ajunge;
- viitorul meu.



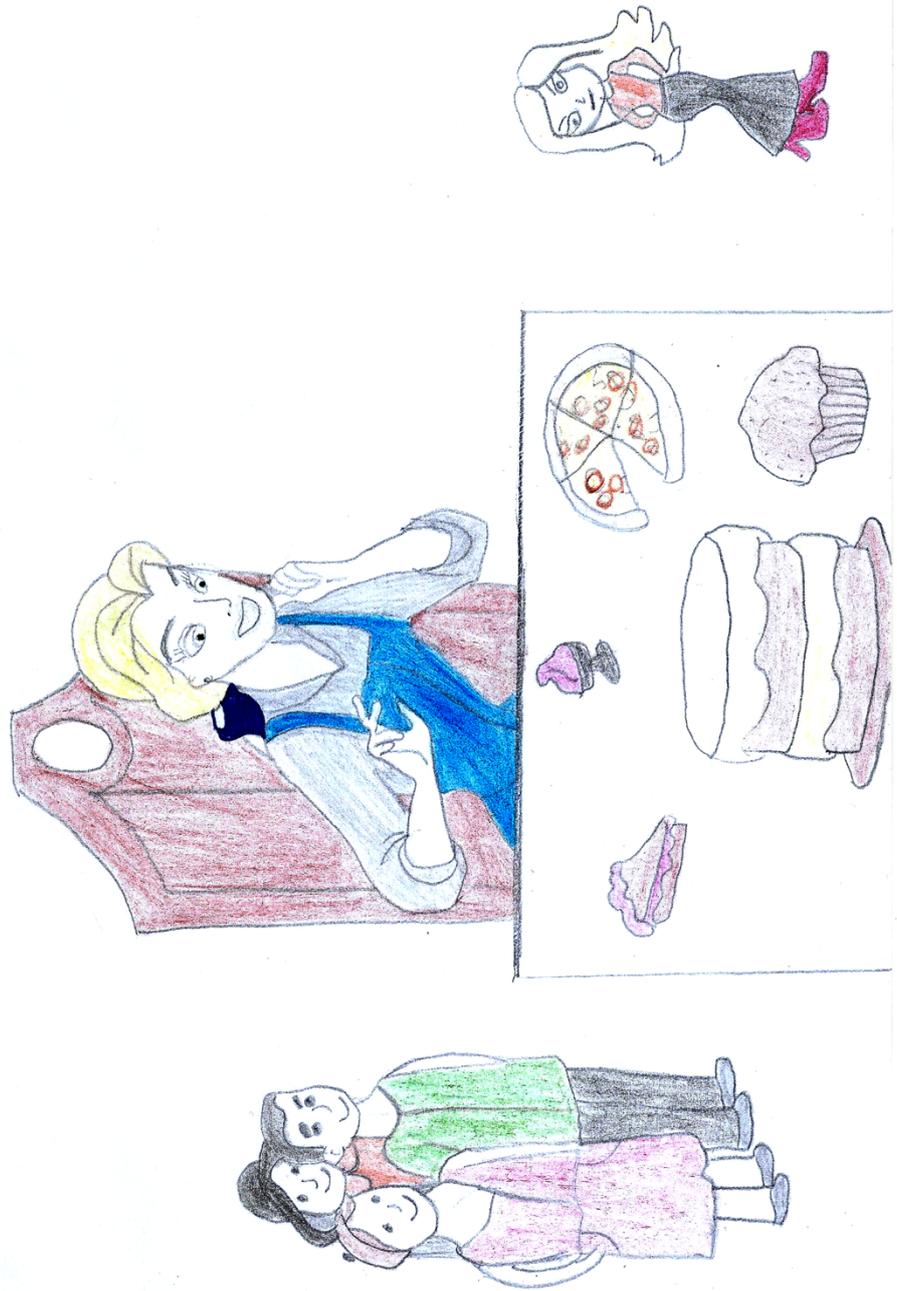
<p><u>Mama</u></p>   	<p><u>Coțoi mei</u></p>
<p><u>Sata</u></p>   	<p><u>Doza mea</u></p>  

A.6. 9 La taille que je sens avoir



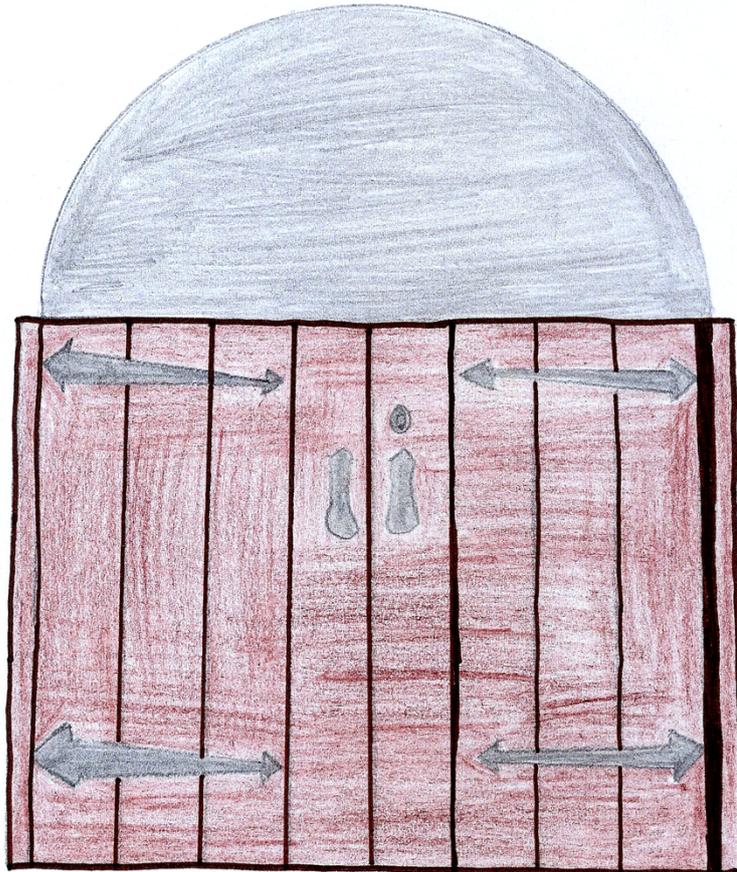
A.6. 10 Le chateau/la forteresse symbolique

# Marsa en bucate



A.6. 11 La maison allégorique

Ușa



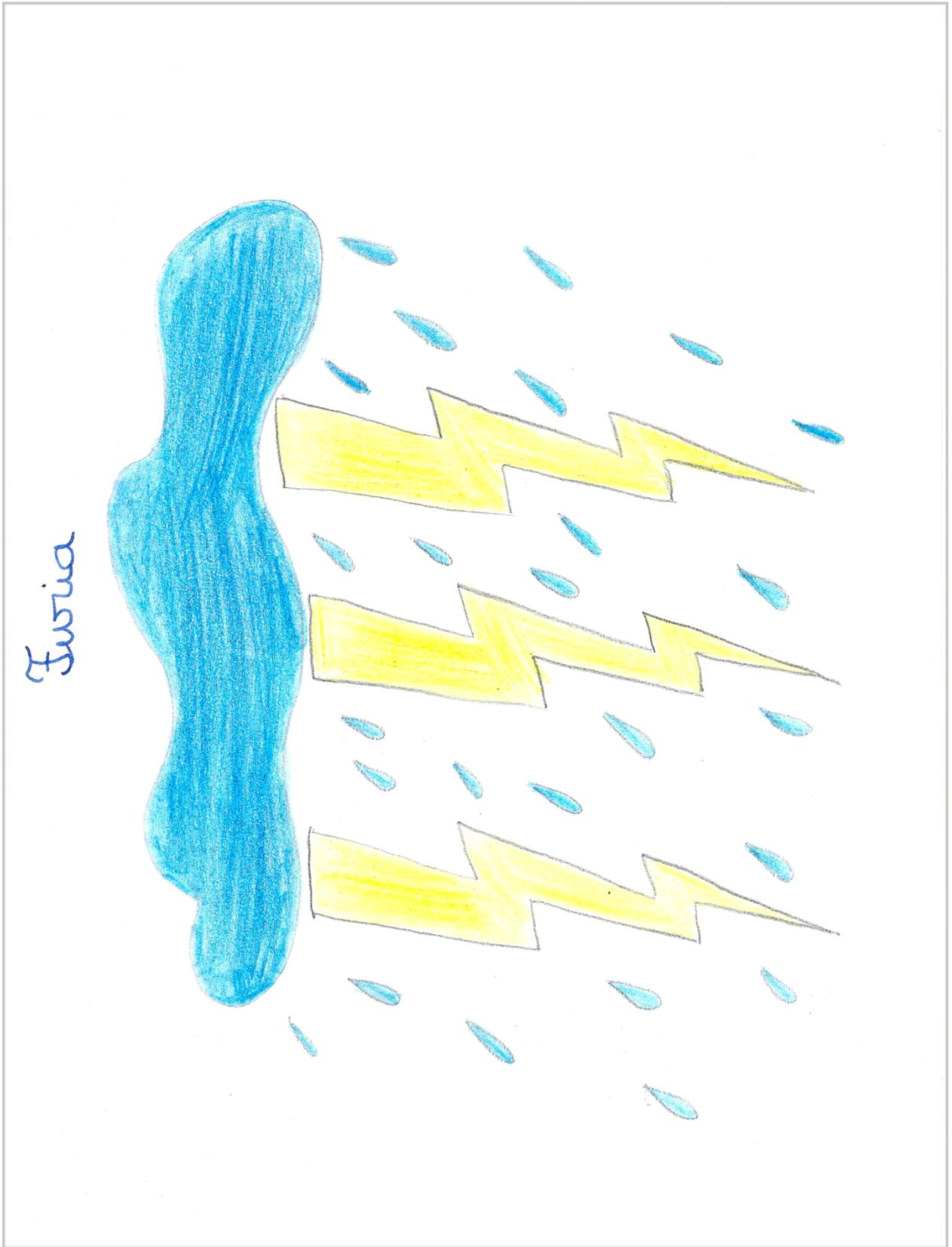
- Itz vrea să protejez:
- faptul că am suferit foarte mult din cauza unor false prietenii
  - răsurile mele despre unele persoane
  - faptul că nu prea mai cred în prietenie
  - sentimentele pt. cei dragi



A.6. 13 Les quatre sentiments: le bonheur



A.6. 14 Les quatre sentiments: la tristesse

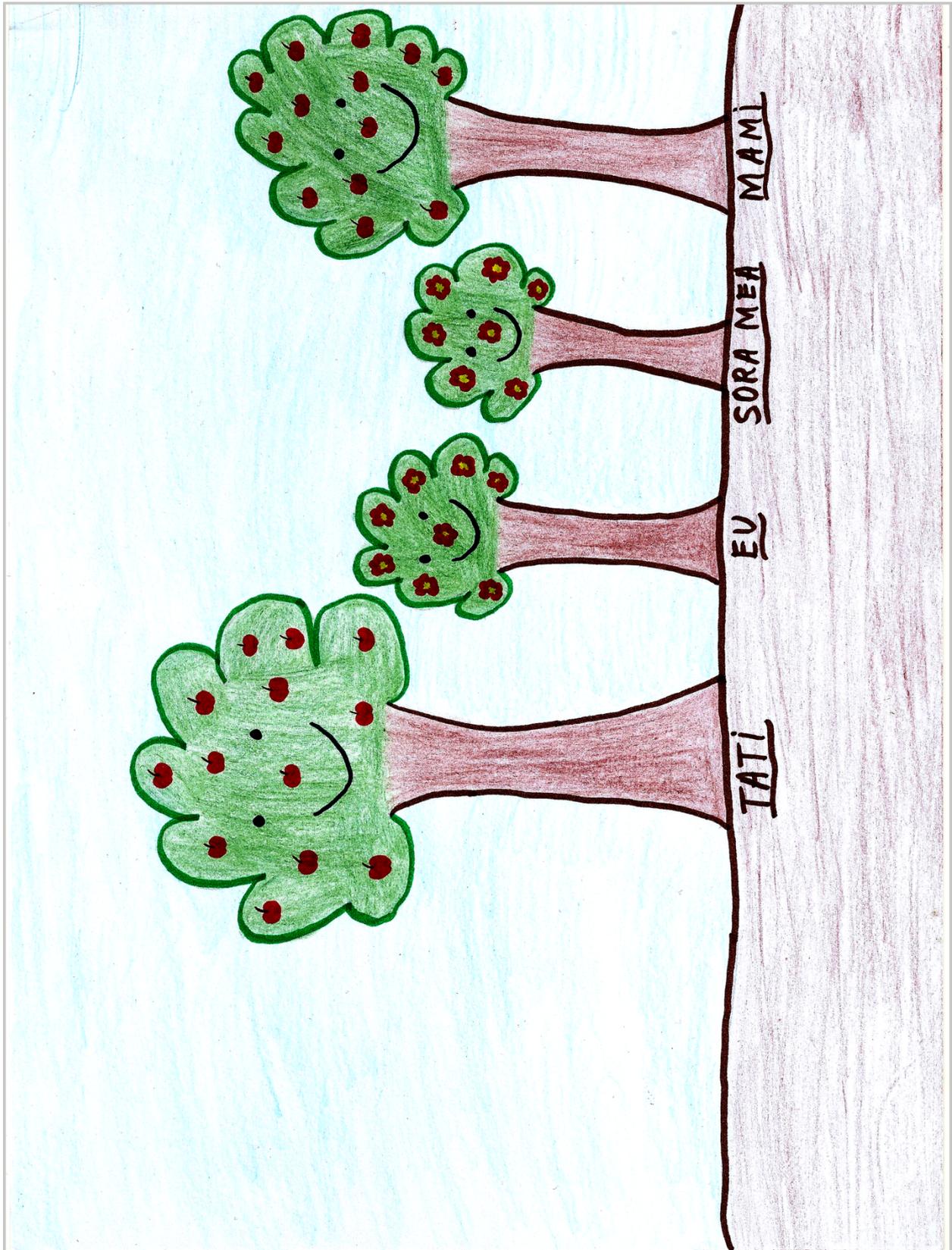


A.6. 15 Les quatre sentiments: la colère

Fruca

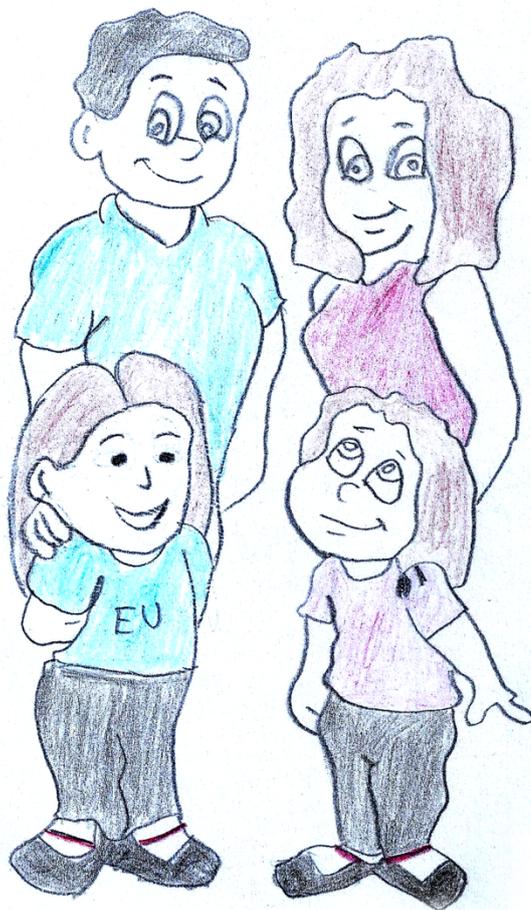


A.6. 16 Les quatre sentiments: la peur

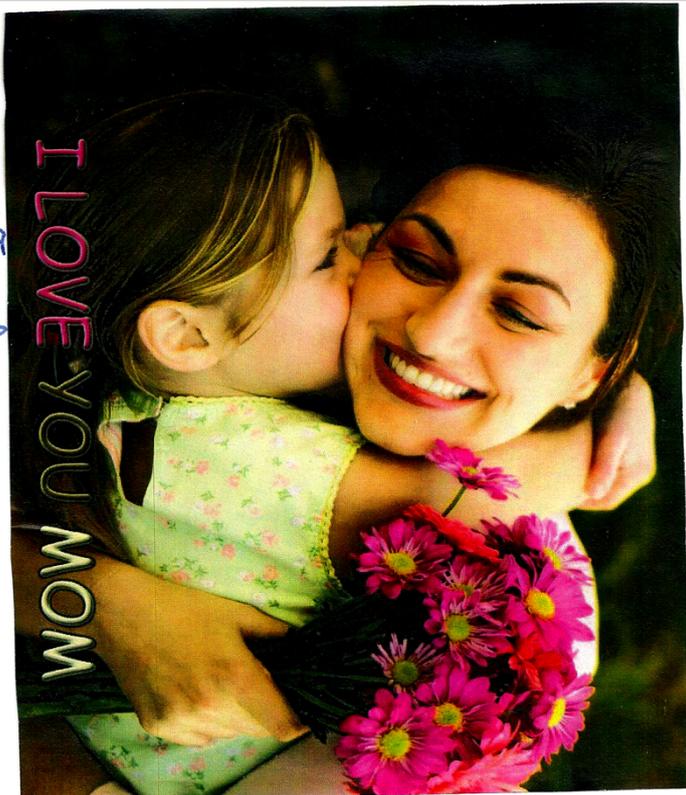


A.6. 17 Galerie des membres de la famille comme des arbres

# Familia mea



A.6. 18 Ma famille



Familia mea

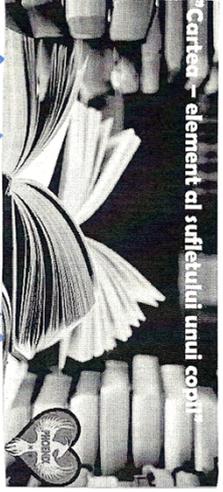


Natura

U-Z-Y-X-R-S-Q-P-M-N



Locurile dragi mie

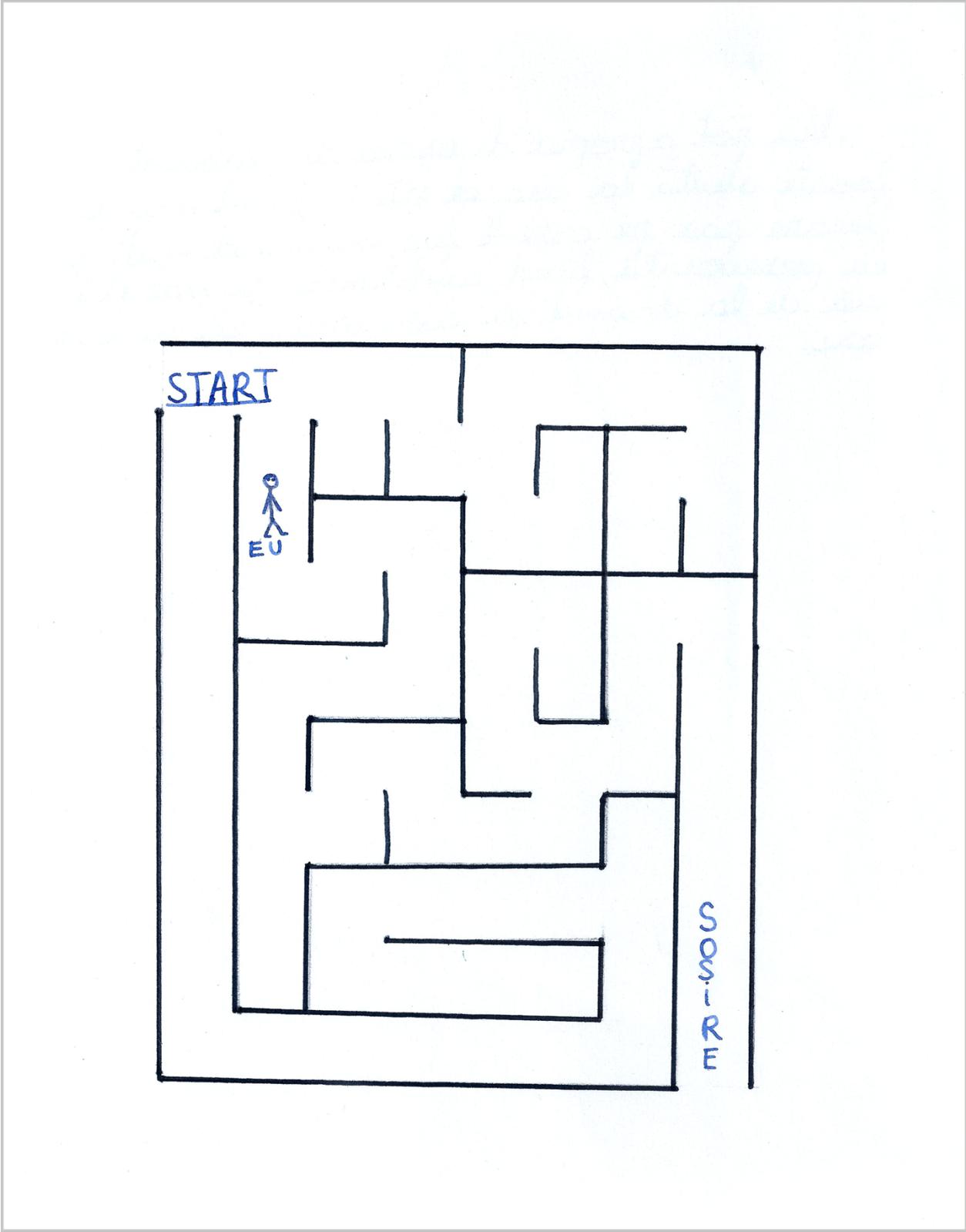


Școala și cărțile



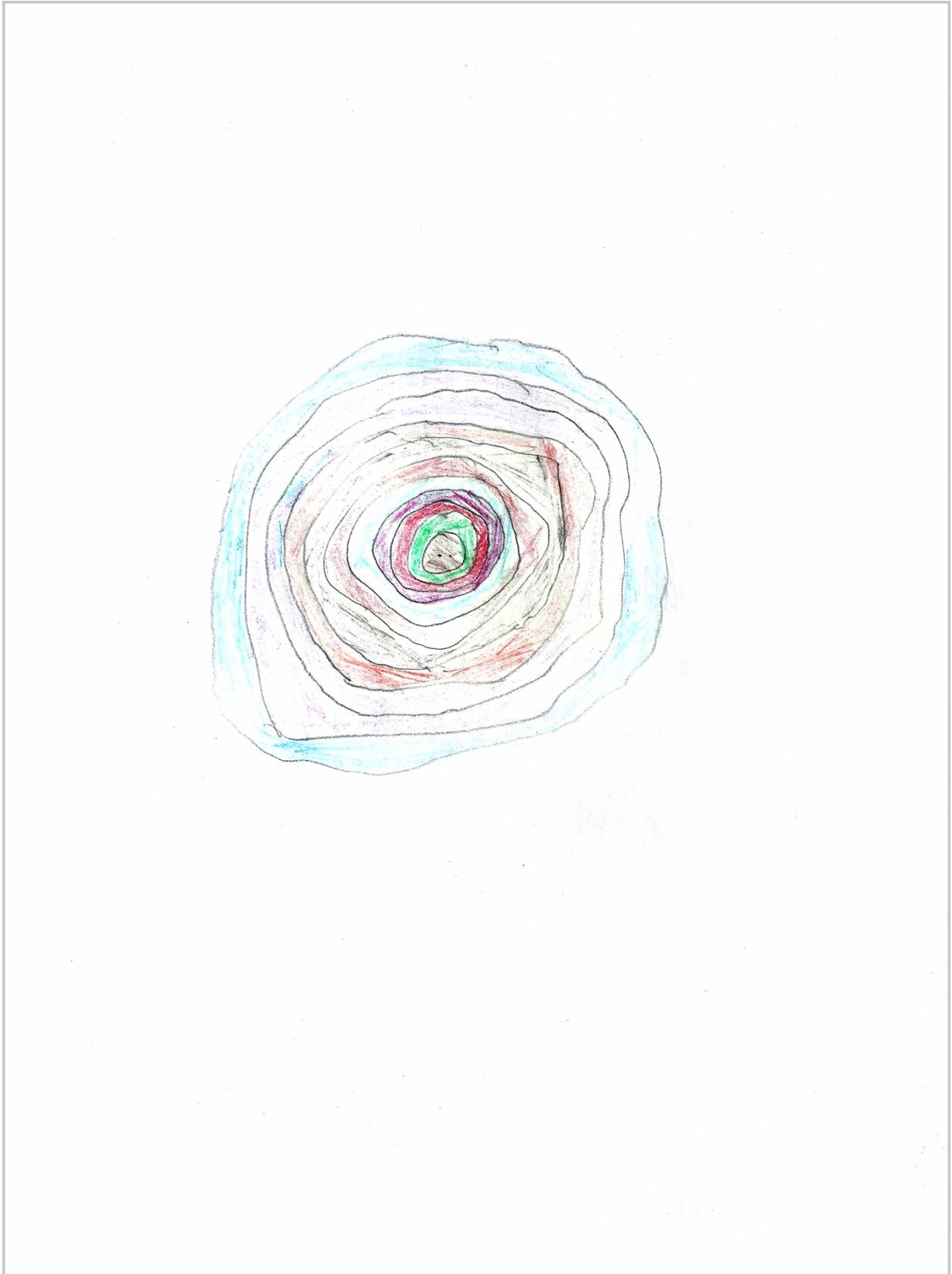
Animalele mele

A.6. 19 L'univers personnel



A.6. 20 Le labyrinthe

## A.7 Dorel



*A.7. 1 Le chemin de la vie*

## **Anexe B. Quelques consignes des activités proposées**

### **1. Le dessin en l'air**

Les participants sont assis en cercle, debout, avec le clinicien, et les membres qui désirent réaliser le dessin passent au milieu.

Les spécifications pour celui qui se trouve au centre sont les suivantes :

Esquisser dans l'air un dessin qui représente le mode par lequel vous voudriez vous présenter au groupe et à moi à ce moment. Le dessin est ébauché comme si l'air était une sorte de toile imaginaire sur laquelle on peut esquisser la réponse à la question : Qui suis-je et qui voudrais-je être pour le clinicien et mes collègues ? De quelle façon je voudrais être connu maintenant ? Qu'est ce que je veux transmettre au groupe sur moi ? La seule règle est de s'exprimer par des gestes et non par des mots et de préciser son nom en début du dessin.

À la fin des séances, ce dessin est repris, mais la question à laquelle ils doivent répondre c'est : quel souvenir voulez-vous laisser au clinicien et au groupe de vous-même ?

### **2. Le chemin de la vie**

L'activité se déroule en deux temps :

-A. La réalisation individuelle du dessin, sur un support papier, par chacun des membres groupaux individuellement. Le dessin est effectué dos au centre du cercle sur un pupitre qui le délimite.

- B. La présentation du dessin au milieu du cercle

Les précisions quant au dessin sont minimales : tracer le parcours de leur vie jusqu'à maintenant. Ils peuvent intégrer dans ce dessin tout ce qu'ils désirent ou considèrent révélateur ou pertinent : des chiffres, des paroles, des symboles.

De même, tout type de crayon, couleur, feutre, aquarelles peut être utilisé aussi bien ceux que je leur ai mis à disposition que ceux dont ils disposent eux-mêmes. Tout convient.

Ensuite, il tire au hasard un dessin du tas et le membre groupal vient au milieu du cercle debout, prendre le dessin et le présenter. Je me trouve à côté de l'adolescent, au milieu du cercle.

### **3. Composition de la famille**

Montrez à l'aide des objets dans la salle (un singe en peluche et divers autres objets de formes différentes, des livres, des crayons) quelle est la composition de votre famille. L'adolescent pose les objets sur le bureau du professeur qui délimite le cercle et propose des éclaircissements concernant les objets qu'il a choisis pour représenter les membres de sa famille et leur disposition spatiale. Les autres membres groupaux sont assis sur une chaise, en cercle.

#### **4. Les quatre sentiments**

Réalise quatre planches qui expriment métaphoriquement :

La joie, la tristesse, la peur, la colère.

Accompagne les planches d'une petite histoire ou d'une description de chaque sentiment.

#### **5. La vie comme une fenêtre à quatre sections**

Si on imagine que la vie est une sorte de fenêtre à quatre sections, que dessinerais-tu dans chacune d'entre-elles ? La première section correspond au passé et tes visions de celui-ci. La deuxième concerne le présent et la manière dont tu le vis. La troisième représente le futur que tu aimerais voir se réaliser. La quatrième le futur dans une prévision sombre (ce que tu crains qu'il advienne). Que pourrais-tu faire pour augmenter les chances que ta vie dans le futur ressemble à ce que tu veux et non à ce que tu crains ?

#### **6. L'histoire/la légende de mon petit enfance**

Les participants formulent une réponse à la question : quelle est l'histoire ou la légende que tu avais l'habitude d'écouter quand tu étais petit-e et qui te vient immédiatement à l'esprit ? Esquisse les éléments les plus prégnants dont tu te rappelles. Avec quoi tu les associes ? Si tu devais réécrire l'histoire, que changerais-tu ?

Chaque membre groupal parle d'une histoire à l'intérieur du cercle et répond aux questions que lui adressent le groupe et le clinicien.

#### **7. Autoportrait : Moi comme je suis/comme je voudrais être/comme je ne voudrais jamais être**

Dessine ou trouve une image qui te représente comme tu te vois-perçois maintenant, une deuxième image qui te représente dans une variante idéale et une troisième qui te montre comme tu ne voudrais jamais paraître.

Activité en deux temps : A. Réalisation du dessin, B. Présentation au niveau du groupe.

## **8. La feuille de journal**

L'activité se déroule en deux temps :

A. La réalisation de la feuille de journal ;

B. Sa présentation en face des collègues de classe et les questions que le clinicien et les collègues posent au membre groupal à partir de ce qu'il lit.

Les spécificités initiales de l'activité sont :

Réaliser une feuille de journal autobiographique comme si elle allait être publiée par une revue connue. Dénommer la feuille avec un titre considéré adéquat.

## **9. Moi et ma relation à l'autre**

L'activité se déroule par paire de deux, debout, simultanément avec d'autres binômes. Chaque couple a un feutre à sa disposition. À deux, chacun tient une extrémité du feutre et essaie de circuler comme s'ils dansaient. La seule règle est de prendre soin de ne pas laisser tomber le feutre. Il leur est suggéré de choisir de faire cette activité avec un collègue qu'il apprécie ou admire et avec un autre qu'il n'agrée pas forcément ou avec lequel ils ne s'entendent pas. Le clinicien se promène entre les groupes. À la fin sont partagées les impressions de tous. Quand, comment est tombé ou n'est pas tombé le feutre et en quoi ceci est une expression de la nature de leur relation avec leur camarade de classe.

## **10. Les chaises**

Les chaises de la classe sont disposées en forme de triangle. La base est orientée vers le fond de la salle et le sommet vers l'endroit où je me trouve. Chaque adolescent est invité à choisir la place où il se trouve le plus à l'aise. Ultérieurement, un test leur est proposé et d'autres positions, où ils n'iraient pas naturellement. À la fin, les impressions de chacun des adolescents sont partagées.

## **11. Moi en relation avec les autres gens/ mes collègues/ le groupe**

Complète avec des images, des mots, des dessins. Les images peuvent être des photographies, des fragments de revues, mais peuvent être également tes dessins. Elles vont accompagner les mots que tu écris (il peut y avoir plusieurs mots en fonction de ce que tu veux exprimer).

Je suis... Les autres hommes sont... Mes collègues sont... Le groupe dont je fais partie est...

## **12. Les pensées dans mon tête**

Trouve/dessine une image suggestive avec la tête d'un humain qui te représente. Écris à la droite de l'image les pensées qui te préoccupent en ce moment dans ta vie.

### **13. La vie est...**

Complète avec des images et des mots l'énoncé : la vie est... Comment en es-tu venu à croire/à voir la vie comme ça ? Si ta mère ou ton père devait compléter cet énoncé, comment crois-tu qu'ils procéderaient, chacun de son côté ? Qu'est-ce qui te ferait croire qu'il compléterait l'énoncé de cette façon ?

### **14. Le chiot solitaire**

Assis en cercle, chaque participant interprète, l'un après l'autre, le rôle du chiot solitaire qu'ils s'échinent à imiter du mieux qu'ils peuvent. Il se tourne vers un collègue qui dit « Pauvre chiot solitaire ». Si celui vers lequel s'oriente l'acteur rit, il prend sa place et doit à son tour interpréter cette figure à son tour. Le clinicien ne participe pas à cette activité, il se limite à observer.

### **15. La taille que tu sens avoir**

Si tu penses aux membres de ta famille, quelle est la taille que tu sens avoir en relation avec chaque d'eux ? Réalise quelques dessins qui te représentent en relation avec un membre [ou certains membres] de la famille.

### **16. Tremblements**

Les participants, distribués sur deux rangs, restent debout, les uns face aux autres, et effectuent des mouvements exagérés des mains et des jambes, comme s'ils étaient pris de tremblements ou de spasmes et comme s'ils voulaient enlever quelque chose sur eux, avec la langue ils essaient de toucher le bout de leur nez. Le clinicien ne participe pas à l'activité.

### **17. L'étonnement**

Chaque participant fait un mouvement spontané de la tête, laissant tomber la mandibule

### **18. Galerie des gens qui m'encouragent/me découragent**

Pense aux gens qui t'ont encouragé ou découragé jusqu'à présent, ensuite écris les mots qu'ils avaient l'habitude de te dire... Organise en mots/phrases deux colonnes : la galerie de ceux qui encouragent et la galerie de ceux qui découragent. Exemple de personne encourageante - Tu

es très malin... Tu peux faire tout ce que tu veux. Tu réussiras dans la vie. Ex. pour un personnage qui décourage – Tu es fainéant. Tu ne comprends rien à rien. Tu n'arriveras à rien. Tu n'apprends pas. N'aie confiance en personne.

Mentionne à chaque fois qui est la personne qui encourage et à quel milieu elle appartient (maman-famille, professeur de...-école, collègue-école, mon ami-école).

### **19. La maison allégorique**

Dessine une maison allégorique dotée d'une cave, le rez-de-chaussée des difficultés et des peines, l'étage de jolis chambres, une chambre récemment construite des espérances et un toit des moments spéciaux. Dans les chambres, écris le nom de tous ceux qui t'ont apporté de la joie et ont rendu ta vie agréable jusqu'à présent (à qui tu penses avec tendresse), sur le toit écris une phrase pour certains des moments les plus importants que tu as vécus jusqu'à présent. À la droite du rez-de-chaussée, écris le nom des personnes qui t'ont rendu la vie difficile jusqu'à présent. Ce n'est pas un problème si des personnes se trouvent concomitamment dans les deux espaces (des personnes peuvent t'avoir amené de la joie et des difficultés). Dans la chambre des espérances, écris le nom des personnes qui sont nouvelles dans ta vie ou que tu ne connais pas, mais que tu aimerais connaître parce que tu penses qu'elles pourraient mettre du bonheur dans ton l'existence. Dans la cave, mets le nom des personnes que tu aurais aimé ne jamais avoir connu. Qu'est-ce que tu as appris à propos de la vie de la part des gens qui t'ont influencé positivement ou négativement ? Avec qui voudrais-tu peupler le prochain chapitre de ta vie.

### **20. Le château/La forteresse**

Dessine-toi à l'intérieur d'un château/d'une forteresse et écris à l'entrée le nom de ceux que tu ne laisses pas pénétrer à l'intérieur. Pour quelle raison ? Qui laisses-tu te rendre visite ?

### **21. Galerie des membres de la famille comme des arbres**

Dessine les gens importants de ta famille et toi-même comme s'ils étaient des arbres... tu peux choisir la hauteur, la couleur, la forme, et l'emplacement des arbres dans le jardin familial. Tu peux ajouter des mots ou de petites descriptions si tu crois qu'ils sont adaptés au contexte.

### **22. Le repas/la table avec les plats**

Dessine-toi à table où se trouvent les plats qui te plaisent le plus. D'un côté de la table se trouvent les personnes qui t'offrent les choses que tu estimes bonnes pour toi, et de l'autre celles

dont tu penses qu'elles ne profitent de toi. Nomme et réalise ensuite une courte description en mots de la situation.

### **23. Moi et le groupe**

Dessine-toi à l'intérieur du groupe dont tu fais partie (la classe). Réalise encore un dessin qui te représente à l'intérieur de ta famille. Dessine un groupe et la manière dont tu le perçois en rapport avec Alexandrina-Carmen Ene.

### **24. Mon univers personnel**

Dessine ta planète à l'intérieur de l'univers et dessine tout ce que tu estimes assez important pour y figurer. Tu peux utiliser aussi le collage d'images pour t'aider.

### **25. L'album**

Fait un album des endroits que tu as visités/que tu aimerais visiter.

### **26. Le diplôme**

Réalise un diplôme offert pour les qualités que tu crois avoir. Demande à un collègue, professeur, membre de ta famille, ami, dont tu crois qu'il voit en toi ces qualités, de le signer.

### **27. La porte**

Écris tout ce les choses à propos de toi que tu voudrais protéger, ne pas les exposer dans un milieu qui n'est pas sûr et ensuite dessine une porte ou un autre objet qui te donne une sensation d'assurance (qui protège ces choses). Si tu le ressens, ajoute le nom des personnes à qui ne veut pas donner accès à ses parts de toi.

### **28. Autoportrait en lumière/en ombre**

Réalise un autoportrait qui met en lumière les aspects qui te plaisent chez toi et un autre qui soit ton ombre, c'est-à-dire avec tout ce qui ne te plaît pas chez toi

### **29. Le labyrinthe**

Si la vie était un labyrinthe, à quel endroit te trouverais-tu maintenant ?

Dessine le labyrinthe ou trouve une image d'un labyrinthe et place-toi à l'intérieur.

Réalise une description de la manière dont tu peux t'approcher de la sortie.

### **30. Activités présentes pendant toute la période des séances :**

1. Les tours associatifs/associations libres des mots et énoncés- au début et à la fin de chaque séance, au cours desquelles chaque membre partage en quelques mots ou phrases ce qui lui passe par la tête, le plus librement possible.

2. Activités de visualisation, en partant de situations concrètes, survenues au cours des séances, le membre groupal ou les membres groupaux sont encouragés à utiliser leurs collègues, des écharpes ou autres objets pour montrer comment ils perçoivent la situation. Les exercices de visualisations sont dynamiques tout comme ceux psychodramatiques. Celui ou celle invité à représenter/jouer un rôle est libre de se manifester comme il le sent.

Observation :

Sont répétées quelques activités (avec des variations plus ou moins grandes concernant les consignes) à différentes étapes du processus clinique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham N., Torok M., *Introjecter-Incorporer. Deuil ou mélancolie*, in: *Nouvelle revue de psychanalyse* n° 6, 1972.
- André J., *Mères et filles. La menace de l'identique*. Paris: PUF, 2003
- André J., *La sexualité féminine*, Paris: PUF, 1995.
- André J., *Angoisse féminine et remarques sur le narcissisme* in: *La sexualité féminine*, Paris: PUF, 2009.
- André Jacques et Chabert Catherine (sous la dir, de), *La psychanalyse de l'adolescent existe-t-elle?*, Paris: PUF, 2010.
- Anzieu Annie, Barbey Loïse, Bernard-Nez Jocelyne, Daymas Simone, *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*, (1996), Paris: Dunod, 2012.
- Anzieu D. (1993), *Le groupe et l'inconscient*. Paris: Dunod, 1999.
- Anzieu D. (1985), *Le moi-peau*, Paris: Dunod, 1995.
- Anzieu D. (1975), *La psychanalyse encore*. Psychanalyser, Paris: Dunod, 2000.
- Anzieu D., (1981), *Le corps de l'oeuvre*, Paris: Gallimard, 2005.
- Anzieu D. et coll., *Les enveloppes psychiques*, Paris: Dunod, 1987.
- Anzieu D., *Les contenants de pensée*, Paris: Dunod, 1993.
- Anzieu D., *Créer, détruire*, Paris: Dunod, 1996.
- Anzieu D. et col., *Les enveloppes psychiques*, Paris: Dunod, 2003.
- Anzieu Didier., Martin, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1968.
- D. Anzieu, D., Bejarano A. et al., *Le Travail psychanalytique dans les groupes*, Paris: Dunod, 1972
- Assoun P.L. (1997), *Psychanalyse*. Paris: PUF, 2007.
- Assoun P.L., (1999), *Le préjudice et L'idéal*, Paris: Anthropos, 1999.
- Assoun P.L, *Corps et symptôme*, T.1, Paris: Economica, 1997.
- Assoun P.L., *Corps et symptôme :lessons de psychanalyse*, Paris: Anthropos, 2004.
- Assoun P.L., *Le regard et la voix, Leçons de psychanalyse*, Paris: Anthropos, coll. Psychanalyse, 2001.
- Aulagnier P. (1975), *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Paris: PUF, 2017.

- Aulagnier P., *Un interprète en quête de sens*, Paris: Ramsay, 1986.
- Aulagnier P., *Quelqu'un a tué quelque chose*, in: *Topique*, n° 35-36, 1985.
- Bach S., *Life paints its own span*, Einsiedeln: Daimon Verlag, 1990.
- Bakhtine Mikhaïl, *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance*, Paris: Gallimard, 1970.
- Baudrillard J., *Le Monde 2*, n°. 67, 18 janvier 2005.
- Bejarano A., Résistance et transfert dans les groupes, in : D. Anzieu, A. Bejarano *et al.*, *Le Travail psychanalytique dans les groupes*, Paris : Dunod, 1972.
- Bion W.R., *Entretiens Psychanalytiques*, Paris: Gallimard, coll. « Connaissance de l'inconscient », 1980.
- Bion W.R., (1965), *Transformations*, Paris: PUF, 1982.
- Bion W.R. (1970), *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*, Paris: Payot, 1974.
- Bion W.R. (1962), *Aux sources de l'expérience*, Paris: PUF, 2016.
- Bion W.R., *Recherche sur les petits groupes*, Paris: PUF, 2002.
- Brun Anne (2011), *Les médiations thérapeutiques*. Toulouse: Érès, 2014.
- Brun Anne, Chouvier Bernard, Roussillon René, *Manuel des médiations thérapeutiques*, Paris: Dunod, 2013.
- Bydlowski M., *La dette de vie*, Paris: PUF, 1998.
- Catheline N., Marcelli D., (2011), *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse: Érès, 2014.
- Călinescu G. (1938), *Ion Creangă*, București: Minerva, 1978.
- Chabert C. , *Féminin mélancolique*, Paris: PUF, 2003.
- Chabert C., *Le passé une forme passive*, in: *Adolescence*, n°50, 2004.
- Chagnon J.-Y, *Féminité entre latence et adolescence*, in: *Adolescence* n° 53, 2005.
- Chasseguet-Smirgel, J. (2003). *Le corps comme miroir du monde*. Paris: PUF, 2011.
- CHASSEGUET-SMIRGEL J., *La sexualité féminine* , PBP, 1970.
- Chalet Didier, Guettier, B. (sous la direction de), *Corps, geste et langage dans les groupes thérapeutiques*, Paris, Érès, 2015
- Cournut Janin, M., *Féminin et féminité*, Paris, PUF, 1998.
- Chouvier, Bernard (sous la direction de), (2002), *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod, 2012.
- Chouvier B. (2002), *Les fonctions médiatrices de l'objet* in: *Les processus psychiques de la médiation*, dir. B. Chouvier, Paris: Dunod, 2012.

- Chouvier Bernard, *L'acte symbolique : donner un corps au fantasme* in : B. Chouvier, R. Roussillon, *Corps, acte et symbolisation. Psychanalyse aux frontières*, Bruxelles : De Boeck, 2008.
- Cosnier J., *Partager les émotions d'autrui*, Sciences humaines, n° 68, 1997, p.24-26.
- Couvreur Catherine, *Sources historiques et perspectives contemporaine* in : *La Boulimie* (sous la direction de B. Brusset, C. Couvreur, A Fine), Paris: PUF, 1991.
- Cramer B. et Palacio-Espasa F., *La pratique des psychothérapies mères-bébés*, Paris: PUF, 1993.
- Davis J. H., *Balancing the whole: Portraiture as methodology* in: *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (dir. P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley), Washington: American Psychological Association, 2003, p.199-217
- Dolto, F., *Sexualitatea feminină*. București: Trei, 2005.
- Dolto, F., *L'image inconsciente du corps*, Paris: Editions du Seuil, 1984.
- Dolto, F. (1988), *La cause des adolescents*, Paris: Éditions Robert Laffont, 2003.
- Donnet Jean-Luc, *L'humour et la honte*, Paris : PUF, 2009.
- Donnet J-L, *Le divan bien tempéré*, Paris: PUF, Le fil rouge, 2002.
- Donnet J-L et Green A, "L'Enfant de Ça", PUF, Les Éditions Minuit, 1973.
- Eminescu Mihai, *Proze*, București: Agora, 2011.
- Fédida Pierre (1992). *Crise et contre-transfert*, Paris, PUF, 2009.
- Fédida P., *La relique et le travail de deuil*, in: *Nouvelle Revue De Psychanalyse*, n°2, 1970.
- Fédida P., *Le cannibale mélancolique*, in: *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n°6, 1972.
- Fédida P., *L'objet, L'absence*, Paris: Gallimard, 1978.
- Fédida Pierre, *Passé anachronique et passé réminiscent, Epos et puissance mémoriale du langage* in : *L'Écrit du temps*, n°10, 1985, p. 23-45.
- Fédida Pierre, *Le site de l'étranger, La situation psychanalytique*, Paris : Puf, 2009.
- Fédida P., Guyotat J., *Actualités transgénérationnelles en psychopathologie*, Paris: Écho-Centurion, 1986
- Ferenczi S. (1982), *L'enfant dans l'adulte*. Paris: Petite Payot, 2006.
- Ferenczi S. (1909), *Transfert et introjection*, Oeuvres complètes, tome I, Paris, Payot, 1968.
- Ferenczi, S. (1932), trad. fr. 1985, *Le traumatisme*, Paris: Petit bibliothèque Payot, 2006.
- Ferenczi, *Psychanalyse III*, Paris: Payot, 1974.
- Ferenczi S., *Les fantasmes provoqués et leurs dangers*, Édition Payot et Rivages, 2008.
- Ferenczi S., *Le traumatisme*, Édition Payot et Rivages, 2006.
- Ferenczi S., *Psychanalyse I, Œuvres complètes – Tome I: 1908-1912*", Paris: Édition Payot,

1975.

Ferenczi S., *Psychanalyse II*, Œuvres complètes – Tome II : 1913-1919”, Paris: Éditions Payot, 1978.

Freud S. (1895), *Études sur l’hystérie*, Paris: PUF, 1978.

Freud S. (1895), *La naissance de la psychanalyse*, Paris: PUF, 2005.

Freud S. (1895), *Études sur l’hystérie*, Paris : Puf, 1978.

Freud S. (1905), *Trois essais sur la théorie sexuelle* in : *Œuvres complètes*, tome VI, Paris: PUF, 2006.

Freud S. (1905), *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris : Gallimard, 1987.

Freud S. (1905), *Fragments d’une analyse d’hystérie*. in : *Œuvres complètes*, tome VI, Paris: PUF, 2006.

Freud S. (1908), *La morale sexuelle culturelle et la nervosité moderne* (1905) in : *Œuvres complètes*, tome VIII, Paris: PUF, 2007.

Freud S. (1910) – *Un souvenir d’enfance de Léonard de Vinci*, in: *Œuvres complètes*, tome X (1909-1910), Paris: PUF, 1993.

Freud S. (1912-1913), *Totem et tabou* in : *Œuvres complètes*, tome XI, Paris: PUF, 1998.

Freud S. (1914), *Pour introduire le narcissisme* in : *Œuvres complètes*, tome XII, Paris: PUF, 2006.

Freud S. (1915), *Pulsions et destins des pulsions* in : *Œuvres complètes*, tome XIII, Paris: PUF, 1994.

Freud S. (1915), *Deuil et mélancolie* in : *Œuvres complètes*, tome XIII, Paris: PUF, 1994.

Freud S. (1915), *Deuil et mélancolie*, in *Métapsychologie*, Paris : Gallimard, 2005

Freud S. (1915-1917), *Œuvres complètes*, Psychanalyse, Paris: PUF, T. XIV, 2000.

Freud S. (1916-1917), *Nouvelles Conférences d’introduction à la psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1989.

Freud S. (1920), *Au delà du principe de plaisir* in : *Œuvres complètes*, tome XV, Paris: PUF, 1996.

Freud S. (1921), *Psychologie des masses et analyse du moi* in : *Œuvres complètes*, tome XVI, Paris: PUF, 1991.

Freud S.(1921), *Psychologie des foules et analyse du Moi* in: *Essais de psychanalyse*, Paris: Payot, 1981, p.167-174.

Freud S. (1922), *La tête de Méduse* in : *Œuvres complètes*, tome XVI, Paris: PUF, 1991.

Freud S. (1923), *Le moi et le ça* in : *Œuvres complètes*, tome XVI, Paris: PUF, 2010.

- Freud S. (1924), *La disparition du complexe d'Œdipe* in : *Œuvres complètes*, tome XVII, Paris: PUF, 1992.
- Freud S. (1925), *La négation* in : *Œuvres complètes*, tome XVII, Paris: PUF, 1992.
- Freud S. (1925), *Inhibition, simptome et angoisse* in : *Œuvres complètes*, tome XVII, Paris: PUF, 1992.
- Freud S. (1927), *L'avenir d'une illusion* in : *Œuvres complètes*, tome XVIII, Paris: PUF, 1994.
- Freud S. (1929), *La malaise dans la culture* in : *Œuvres complètes*, tome XVIII, Paris: PUF, 1994.
- Freud S. (1933), *La décomposition de la personnalité psychique* in : *Œuvres complètes*, tome XIX, Paris: PUF, 2004.
- Freud S. (1933), *La féminité* in : *Œuvres complètes*, tome XIX, Paris: PUF, 1995.
- Freud S. (1938), *L'homme Moïse et la religion monothéiste* in : *Œuvres complètes*, tome XX, Paris: PUF, 2010.
- Freud S. (1938), *Le clivage du moi dans le processus de défense* in : *Œuvres complètes*, tome XX, Paris: PUF, 2010.
- Freud S. (1908) , *Le créateur littéraire et la fantaisie* in: *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (trad. fr. Bertrand Féron), Paris: Gallimard, 1985, p.33 –p. 46
- Freud S., *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris : Gallimard (trad. fr. Denis Messier), 1991.
- Freud S., (1937), *Construction dans l'analyse* in : Résultats, idées, problèmes, II, Paris : Puf, 1985
- Freud S., *Essais de psychanalyse*, Paris : Payot (trad. Dr. S. Jankélévitch), 1981.
- Freud S., *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris: Gallimard, 1952.
- Freud S., *L'intérêt de la psychanalyse* in : *Résultats, idées, problèmes*, Paris : Puf, 1984.
- Freud S., *Cinq psychanalyses*, Paris : PUF, 2016 (première édition 2008).
- Freud S., *Lettres à Wilhelm Fliess 1887 - 1904*, PUF, 2006.
- Freud S., *Dostoïevski et le parricide*, préface à la traduction française du *Journal d'Anna Grigorievna Dostoïevski*, Paris : Gallimard, 1930.
- Freud S., *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1989.
- Freud S., *Cinq leçons sur la psychanalyse*, 2<sup>ème</sup> leçon, Paris : Payot , 1988.
- Furth G. M., *The secret world of drawings*. Toronto: Inner city books, 2002.
- Genette Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris: Seuil, 1983.
- Georgescu M., *Ipostaze ale morții într-un timp al dorinței*. București: Paideia, 2003.

Giorgieff N., *L'empathie aujourd'hui : au croisement des neurosciences de la psychopathologie et de la psychanalyse*, Psychiatrie enf., vol 51, n°2, 2008, p. 357-393.

Golse B., Roussillon R., *La naissance de l'objet*, Paris: PUF, 2010.

Green A., *Le canibalisme: réalité ou fantasme agi*, in: Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°6, 1972.

Green A., *Le genre neutre*, in: Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°7, 1973.

Green A., *Le concept de limite*, La folie privée, Paris: Gallimard, 1990.

Green A. (1979), *L'angoisse et le narcissisme*, *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.

Green A., *La mère morte*, *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*, Paris: Les Editions de Minuit, 1983.

Green A., (1982), *Après-coup, l'archaïque, La folie privée. Psychanalyse des cas limites*, Paris: Gallimard, 1990.

Green André, *La diachronie en psychanalyse*, Paris: Les Éditions de Minuit, 2000.

Green A., *Le langage dans la psychanalyse, Langages*, Paris: les belles lettres, 1984.

Green A., *Le travail du négatif*, Paris: Les Éditions de Minuit, 2011.

Green A., *La pulsion et l'objet, Propedeutique: la metapsychologie revisitée*, Seysel: Éditions Champ Vallon, 1995.

Green A., (2006), *La construction du père perdu*, in : *Image du père dans la culture contemporaine: hommage à André Green*, dir. Cupa D., Paris: PUF, 2008.

Green A., *Le discours vivant*, Paris, PUF, Le fils rouge, 1973.

Green A., *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*, Paris: Éditions de Minuit, 1983.

Green A., *La folie privée*, Paris, Gallimard, 1990.

Green, A., *L'adolescent dans l'adulte*, *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 11, p.213-243, 1992.

Green André, *Le statut de la représentation*, Paris: PUF, 1985.

Green A., *De la tiercéité*, in: *Monographie de la Revue française de psychanalyse*, Paris: PUF, 1990, p. 243-277.

Guillerault G., *Les corps psychique*, Belgique: Éditions Universitaires Bégédis, 1989.

Gutton Ph., (1991), *Le pubertaire*. Paris: PUF, 2013.

Gutton Ph., *Le pubertaire savant*. Paris: L'esprit du temps, 2008.

Gutton Ph., *Adolescens*, Paris: PUF, 1996.

Gutton Ph., *Séduction et haine en adolescence*, in: A. Braconnier et B. Golse, *Bébés-ados: crises et chuchotements*, Ramonville Saint-agne, Érès, 2008, p.101-110.

- Gutton Ph., *Paroles de séminaire, Adolescence*, 28, p.9-26, 2010.
- Guyomard D., *L'effet-mère. L'entre mère et fille. Du lien à la relation*, Paris: PUF, 2009.
- Haag G., *Le dessin préfiguratif de l'enfant : quel niveau de représentation*, in: Journal de psychanalyse de l'enfant, n°8, «Rêves, jeux, dessins», Paris: Paidos/Centurion, 1990.
- Holban Ioan, *Ion Creangă - Spațiul Memoriei*, Iași: Editura Junimea, 1984.
- Houzel D., *Le concept d'enveloppe psychique* in: *Les enveloppes psychiques*, Anzieu D. et coll., Paris: Dunod, 1987, p. 23-54.
- Ispirescu Petre (1872), *Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte*, București: Vellant, 2012.
- Kaës R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris: Dunod, 1993.
- Kaës R., *Les organisateurs psychiques du groupe*, Guppo, Revue de psychanalyse groupale, no 2, 1986.
- Kaës René, *Un singulier pluriel*, Paris : Dunod, 2007.
- Kaës R. (1994). *La parole et le lien*. Paris: Dunod, 2010.
- Kaës R., Nicolle O., *L'institution en héritage:Mythes de fondation, transmission, transformations*.Paris: Dunod, 2008.
- Kaës, R., (1976), *L'appareil psychique groupal*, Paris: Dunod, 2010.
- Kaës R., *Ruptures catastrophiques et travail de la mémoire*, in: *Violence d'État et Psychanalyse*, Paris: Dunod, 1989.
- Kaës R. et col., *Transmission de la vie psychique entre générations*, Paris: Dunod, 1993.
- Kaës R. et col., *L'institution et les institutions*, Paris: Dunod, 2003.
- Kandinsky, *Point et Ligne sur plan*, Paris : Gallimard, 1991.
- Kastenberg E., Decobert J, S., *La faim et le corps*, Paris : PUF, 1972.
- Kastenberg E., *Homosexualité et identité* in : *Cahiers du Centre de psychanalyse et de psychothérapie*, no.8, 1984
- Kaufmann Pierre, Lewin Kurt, *Une théorie du champ dans les sciences de l'homme*, Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 1968.
- Klein M.(1921-1945), *Essais de psychanalyse*, Paris: Payot, 1976.
- Klein M. (1921), *Le développement d'un enfant* in: *Essais de psychanalyse*, Paris : Payot, 1976.
- Klein M. (1923), *Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant* in : *Essais de psychanalyse*, M. Klein, Paris: Payot, 1976.
- Klein M. (1957), *Envie et gratitude* (trad.fr.) in : *Envie et gratitude et Autres essais*, Paris : Gallimard, 1984.
- Klein Mélanie, *Notes sur quelques mécanismes schizoïdes* in : *Développements de la psychanalyse*, Paris : PUF, 1966.

- Klein M., *La psychanalyse des enfants*, Paris: Puf, 1959.
- Klein M., *Psihanaliza copiilor*. București: Trei, 2010.
- Kristeva J., *Sens et non-sens de la révolte*, Paris: Arthème Fayard, 1996.
- Lacan J., *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je* (1949), *Écrits I*, Paris : Le Seuil, 1966, p.89-97.
- Lagache Daniel, *La psychanalyse et la structure de la personnalité* in : *La psychanalyse*, Paris: PUF, 1958.
- Laplanche J., *Problématiques: Tome VI. L'après-coup*, Paris: PUF 2006.
- Laplanche J. (1980), *Problematiques III : La sublimation*, Paris: PUF, 2008.
- Laplanche J., *La situation psychanalytique: le psychanalyste et son baquet*, in: *Problématiques V – Le Baquet : transcendance du transfert*, Paris: PUF, Quadrige, 1998.
- Laplanche Jean, *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, Paris : Puf, 1987.
- Lavallée Guy, *L'enveloppe visuelle du Moi*, Paris: Dunod, 1999.
- Lavallée Guy, *L'interlocuteur transitionnel: psychose et réflexivité*, in : *Coq Héron*, n° 110, 1989, p.18-44.
- Lawrence-Lightfoot S., Davis J.H, *The art and science of portraiture*, San Francisco : Jossey-Bass, 1997.
- Lebovici S., Mcdougall J., *Dialogue avec Sammy*, Paris: Payot, 1984.
- Lebovici Serge, Soulé Michel, (1970), *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, Paris, PUF, 2007.
- Le Guen C., *Comment ça naît un Moi* in: *Revue française de psychanalyse*, n° 71, 2007, p.11-26.
- Marinov V., *Anorexie, adicții și fragilități narcisice*. București: Trei, 2005.
- Marinov V., *Anorexia, o stranie violență*. București: Trei, 2011.
- Marinov V., *L'archaïque*, EDK, 2008.
- Marinov V., *L'archaïque et les signifiants corporels a travers les troubles de comportement alimentaire*, in: *L'Archaïque*, EDK, 2008.
- Marinov V., *L'Œuvre d'art est un crime parfait*, *Revue roumaine de la Psychanalyse*, no 3, 2010.
- Marinov V., *Rêve et séduction. L'art de l'Homme aux loups*, Paris: PUF, 1999.
- Marinov V. et col., *Anorexie, addictions et fragilités narcissiques*, Paris: PUF, 2001.
- Marinov Vladimir, *L'anorexie, une étrange violence*, Paris : Puf, 2008.
- Missenard A., *Identification et processus groupal* in : *Le travail psychanalytique dans les groupes* (Anzieu D, Bejarano et coll.), Paris : Dunod, 1972.

- Mcdougall Joyce, (1989), *Théâtres du corps*, Paris: Gallimard, 2012.
- Mcdougall J., *Corps et métaphore*, chapitre VIII in: *Théâtres du Je*, Paris: Éditions Gallimard, 1982.
- Mcdougall J., “Plaidoyer pour une certaine anormalité”, Paris: Éditions Gallimard, 1978.
- Mcdougall J., “Théâtres du Je”, Paris: Éditions Gallimard, 1982.
- Milner Marion (1986), *La folie refoulée des gens normaux*, Toulouse: érès, 2008.
- Milner Marion, *Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole*, tr. fr., *Revue française de psychanalyse*, 1979, no.5-6.
- Milner Marion, *Rêver peindre*. Paris: PUF, 1999.
- Morhain Y., Morhain, É., (2011), *La création adolescente*, *Adolescence*, 74, T.32, 2011, p.87-111.
- Morhain Yves (sous la direction de), *L'adolescence et la mort*, Paris: Éditions in Press, 2011.
- Negruzzi Costache, *Alexandru Lăpușneanul. Aprodul Purice și alte scrieri*, București: Ed. Agora, 2007.
- Pankow Gisela (1981), *L'être-là du schizophrène*, Paris: Aubier Montaigne, 1987.
- Pigott C., *Introduction à la psychanalyse groupale*. Paris, Apsygée Éditions, 1990.
- Pirlot Gérard, *Errabundus Adolescens* in : *L'adolescence et la mort*, Paris : Éditions in Press, 2011.
- Poizat M., *Entre parole et cri : le chant de la diva* in : *Frénésie – histoire, psychiatrie, psychanalyse*, n°1, 1986, p.79
- Pontalis J.B., *Perdre de vue* in : *Nouvelle Revue de psychanalyse*, n°35, 1987, p.231
- Pontalis, Jean Bertrand, *Le petit groupe comme objet*, Les Temps Modernes, n° 211, réédité dans: *Après Freud*, Paris: Gallimard, 1968.
- Pontalis J.B., *Après Freud*, Paris, Éditions Gallimard, 1968.
- Quinodoz J. M., *Citindu-l pe Freud*. București, EFG, 2005.
- Quinodoz J.M, *Lire Freud*, Paris: PUF, 2004.
- Rank O., *Le traumatisme de la naissance*, Paris: PAYOT, 2002.
- Regman Cornel, *Ion Creangă. O biografie a operei*, București: Ed. Demiurg, 1995.
- Rodman F.R, *Winnicott, sa vie, son œuvre*, Toulouse : Érès, 2008.
- Roussillon R., *Manuel de pratique clinique*. Paris: Elsevier Masson, 2012.
- Roussillon R. (1999), *Agonie, clivage et symbolisation*, Paris: PUF, 2001.
- Roussillon R., Le lien, l'attachement et le sexuel, *Adolescence*, 20, 2, 2002, p.241-252.
- Roussillon R., *Pulsion et intersubjectivité*, *Adolescence*, 50, 2004, p.735-755.
- Roussillon R., *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, Paris: Dunod, 2008.

- Roussillon R., *Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations in: Les médiations thérapeutiques*, Toulouse: Érès, 2011.
- Roussillon René, *Survivre au sexuel ? in : La psychanalyse de l'adolescent existe-t-elle ?*, dir. Jacques André et Catherine Chabert, Paris : Puf, 2010.
- Roussillon R., *Le jeu et l'entre-je(u)*, Paris : Puf, coll. « Le fils rouge », 2008.
- Roussillon René, *L'homosexualité primaire et le partage des affects in : Vie émotionnelle et souffrance du bébé* (D. Mellier), Paris : Dunod, 2002, p.73-89.
- Roussillon René, *Corps et actes messagers in : Corps, acte et symbolisation* (B. Chouvier et R. Roussillon), Bruxelles : De Boeck, 2008, p.23-37
- Rubi A. J. (2009). *Art-terapia. Teorie și tehnică*. București: Trei, 2009.
- Jullien F., *Un sage et sans idée*, Paris : Le Seuil, 1998.
- Segal, H., *Psychanalyse clinique*, Paris : Puf, coll. Le fils Rouge, 2004.
- Schilder Paul (1968), *L'image du corps*. Paris: Éditions Gallimard, première trad. fr. 1991.
- Spitz R., *De la naissance à la parole*, Paris: PUF, 1997.
- Stanisa Nikolic, *Le concept psychobiologique de famille in Psychiatrie française*, Paris: no.4/89.
- Stern Daniel N. (1985), *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: PUF, 2015 (première trad. fr. 1989)
- Sunderland M., *Draw on your relationships*. United Kingdom: Speechmark, 2011.
- Sunderland M, Engleheart, P.(1993), *Draw on your emotions*. United Kingdom: Speechmark, 2011.
- Sutterman Marie Thérèse, Dostoïevski et Flaubert. *Écritures de l'épilepsie*, Paris : Puf, coll. « Le fil rouge », 1993.
- Thoma H, Kachele, *Tratat de psihanaliză contemporană (I)*. București: Trei, 2009.
- Thoma H, Kachele, *Tratat de psihanaliză contemporană (II)*. București: Trei, 2009.
- Tisseron Serge, *Les bienfaits des images*, Paris: Odile Jacob, 2002.
- Tisseron Serge, *Psychanalyse de la bande dessinée*, Paris: PUF, 1987.
- Tisseron Serge, *La honte*, Paris, Dunod, 1992.
- Widlöcher D., (1965), *L'interprétation des dessins d'enfants*, Belgique: Éd. Pierre Mardaga, 2002.
- Winnicott D.W. (1971), *Jeu et réalité* (pour la trad. fr.1975), Paris: Gallimard, 2014.
- Winnicott D.W. (1965), trad. fr. 1970, *Processus de maturation chez l'enfant, Développement affectif et environnement*, Paris: Payot, 2014.
- Winnicott D.W. (1957), *L'enfant et le Monde extérieur*, trad. fr. , Paris: Payot, 1975.

- Winnicott D.W. (1960), *Distorsions du moi en fonction du vrai et du faux self*, in: *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris: Payot, 1983.
- Winnicott D. W. (1964), *Le nouveau-né et sa mère*, tr. fr. In: *La mère et son bébé*, Paris: Payot, 1992.
- Winnicott D.W. (1958), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris: Petit Bibliothèque Payot, 2015.
- Winnicott D.W., *Opere I. De la pediatrie la psihanaliză*. București, Trei, 2003.
- Winnicott D.W., *Les formes cliniques du transfert* (1956), in: *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris: Payot, 1969.
- Winnicott D.W.(1965), *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris : Payot, 2014 (première ed. fr.1970).
- Winnicott D. W., *Opere II. Convorbiri psihanalitice cu părinții*, București, Trei, 2003.
- Winnicott D. W., *Opere III. Natura umană*. București:Trei, 2004.
- Winnicott D. W., *Opere IV. Procesele de maturizare*. București: Trei, 2004.
- Winnicott D. W., *Opere VI. Joc și realitate*. București: Trei, 2006.
- Yalom, I.D., *Tratat de psihoterapie de grup*. București, Trei, 2008.

# INDEX

---

## A

accordage affectif · 30, 65, 142, 202, 408  
activité fantasmatique · 308, 309  
adolescent · 8, 9, 10, 18, 20, 21, 22, 25, 44, 55, 66, 68, 78, 80, 88, 90, 94, 97, 101, 104, 106, 111, 125, 131, 136, 140, 141, 142, 143, 165, 171, 222, 226, 231, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 257, 258, 266, 283, 285, 287, 294, 334, 369, 380, 396, 397, 404, 408, 409, 486, 487, 488  
adolescents · 3, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 29, 31, 33, 35, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 74, 78, 79, 86, 91, 94, 100, 104, 105, 108, 122, 125, 126, 130, 134, 137, 138, 139, 140, 162, 168, 169, 173, 177, 181, 182, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 203, 206, 207, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 226, 228, 229, 231, 249, 250, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 262, 264, 265, 267, 268, 269, 279, 285, 286, 287, 289, 292, 294, 295, 319, 402, 404, 406, 409, 488  
aire transitionnelle · 10, 29, 31, 32, 33, 34, 280  
André · 9, 11, 19, 20, 25, 56, 102, 108, 177, 189, 253, 283  
angoisse · 19, 42, 59, 64, 90, 111, 113, 122, 127, 139, 163, 172, 173, 177, 178, 215, 217, 218, 219, 223, 232, 257, 261, 265, 266, 267, 268, 270, 278, 285, 286, 289, 333, 334, 335, 380, 383, 397, 399, 409  
Anzieu · 10, 46, 47, 48, 49, 53, 56, 59, 71, 80, 81, 82, 85, 95, 98, 102, 129, 407, 409, 410  
Anzieu Annie · 407, 409  
appareil psychique groupal · 19, 49, 79, 80, 199, 200, 278  
APPRENTISSAGE · 1, 9, 15, 55, 86, 87, 109, 113, 114, 136, 180, 181, 253, 254, 264, 266, 280, 282, 285, 314, 321, 323, 324, 326, 329, 339, 377, 397, 403  
après-coup · 7, 9, 67, 100, 170, 213  
archaïque · 25, 34, 60, 66, 72, 78, 96, 105, 109, 112, 113, 130, 135, 136, 139, 141, 206, 220, 254, 263, 278, 279, 288, 312, 329, 346, 396  
art · 7, 11, 12, 34, 53, 109, 308, 309, 371, 377, 385, 403, 404, 406, 410  
association verbale groupale · 18  
association verbale libre · 9  
Assoun · 33, 62, 63, 286, 314, 325, 400  
Aulagnier · 60, 98, 132, 407  
Aupetit · 133, 286  
auto-érotique · 21  
autoportrait · 10, 41, 52, 106, 114, 116, 120, 177, 194, 220, 223, 232, 289, 293, 316, 371, 396, 491

---

## B

Bakhtine · 358, 359  
Bejarano · 53, 80, 81  
Bion · 49, 53, 62, 69, 70, 79, 85, 136, 169, 267, 268, 284  
Boubli · 54, 56, 64, 71, 105, 106, 135, 136, 166, 171, 175, 189, 254

boulimie · 258, 262  
Brun · 10, 23, 35, 49, 50, 54, 70, 71, 73, 74, 79, 85, 87, 88, 90, 92, 99, 100, 107, 111, 131, 140, 141, 142, 171, 278, 281, 284, 408

---

## C

cadre interne · 52, 67  
Călinescu · 288, 310, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 333, 334, 335, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 348, 349, 350, 352, 353, 355, 356, 358, 362, 367, 369, 373, 382, 386  
capacité de jouer · 28  
Catheline · 10, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 44, 45, 46, 50, 62, 63, 64, 65, 78, 79, 169, 203, 213, 250  
chaîne associative groupale · 54  
Chouvier · 10, 28, 29, 70, 73, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 131, 139  
clinique groupale · 7, 9, 10, 15, 17, 18, 40, 46, 79, 89, 159, 190, 228, 402, 403, 405, 408, 410  
clivage · 51, 52, 57, 68, 83, 130, 193, 197, 202, 205, 216, 222, 227, 231, 269, 316, 319, 329, 331, 335, 398, 400, 402  
conflit · 10, 20, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 43, 78, 86, 125, 159, 197, 203, 205, 213, 220, 221, 227, 265, 274, 275, 280, 287, 320, 349, 379, 400  
contrat narcissique · 60  
contre-transfert · 30, 59, 309  
corps · 10, 13, 19, 21, 22, 24, 33, 43, 51, 52, 54, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 87, 90, 95, 96, 98, 100, 104, 105, 106, 113, 115, 117, 118, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 141, 142, 143, 160, 161, 165, 175, 176, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 192, 198, 208, 215, 216, 220, 221, 224, 226, 249, 250, 253, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 268, 278, 279, 281, 282, 284, 285, 286, 291, 331, 335, 343, 363, 366, 380, 383, 405, 407, 408, 409, 410  
Creangă · 1, 7, 11, 23, 25, 35, 55, 84, 143, 262, 279, 283, 288, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 396, 397, 399, 400, 401, 403, 404, 405, 406, 408, 409, 410  
création · 11, 19, 28, 30, 45, 50, 54, 64, 66, 73, 88, 90, 92, 93, 110, 125, 127, 129, 131, 138, 139, 140, 159, 167, 168, 169, 170, 173, 179, 184, 252, 269, 278, 281, 282, 292, 308, 309, 310, 313, 314, 337, 371, 380, 385, 386, 388, 396, 399, 400, 403, 405, 408, 409  
créativité · 18, 28, 29, 32, 34, 35, 65, 89, 108, 184, 232, 278, 281, 285, 309, 329, 382, 400, 403  
crise adolescente · 19

---

## D

désirs incestueux · 25  
dessin · 10, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 130, 139, 140, 142, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 177, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 196, 201, 202, 203, 205, 208, 210, 213, 216, 217, 219, 221, 223, 224, 226, 229, 232, 234, 235, 259, 264, 269, 277, 287, 288, 290, 291, 293, 295, 296, 297, 298, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 486, 487, 491  
dessin en l'air · 123, 127, 130, 160, 165, 201, 277, 287, 486  
deuil · 10, 65, 97, 166, 172, 175, 176, 188, 190, 269, 288, 335, 387, 396, 397, 409  
développement pulsionnel · 25  
dispositif clinique · 19, 45, 49, 86, 91, 282, 408  
dispositif de recherche · 15, 19, 45  
dispositif groupal · 19, 48, 269  
Dolto · 20, 23, 55  
Donnet · 347, 348, 367, 386, 387, 402  
dynamique groupale · 9, 58, 91, 133, 143  
dynamique transférentielle-contretransférentielle · 10, 12, 13, 398, 404, 405

---

## E

école · 7, 9, 11, 16, 40, 43, 44, 45, 46, 58, 69, 80, 83, 84, 86, 114, 128, 133, 181, 182, 186, 187, 193, 195, 208, 211, 212, 216, 217, 220, 224, 225, 230, 233, 235, 252, 253, 255, 257, 259, 265, 266, 268, 269, 270, 275, 280, 286, 288, 289, 292, 293, 294, 295, 297, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 333, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 349, 351, 356, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 379, 398, 399, 490  
écrivain · 7, 11, 12, 25, 84, 143, 262, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 326, 327, 328, 329, 332, 333, 336, 338, 342, 343, 344, 345, 346, 349, 356, 359, 362, 365, 366, 367, 371, 382, 396, 397, 402  
effet d'ensemble · 10, 171, 198, 278, 396, 402, 410  
Eminescu · 35, 55, 175, 311, 314, 334, 335, 341, 383, 385, 396, 402, 405, 409  
ENFANCE · 1, 7, 11, 18, 22, 23, 28, 35, 55, 58, 86, 97, 123, 130, 167, 195, 197, 206, 208, 219, 227, 229, 256, 266, 267, 290, 308, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 321, 326, 327, 328, 329, 334, 336, 337, 338, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 354, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 380, 382, 385, 388, 396, 397, 399, 400, 401, 404, 405, 409, 487  
enfant · 8, 9, 11, 20, 22, 23, 27, 28, 33, 40, 56, 59, 61, 62, 64, 77, 78, 80, 83, 84, 86, 89, 103, 108, 109, 114, 125, 126, 128, 129, 134, 136, 140, 142, 160, 164, 166, 167, 170, 171, 173, 175, 176, 182, 186, 189, 191, 193, 194, 195, 197, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 210, 211, 213, 214, 221, 226, 227, 229, 230, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 259, 268, 279, 280, 281, 283, 291, 297, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 319, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 351, 352, 359, 360, 362, 363, 364,

365, 368, 369, 371, 380, 381, 382, 385, 386, 387, 396, 398, 401, 403, 405, 407, 409, 410  
enseignement · 7, 15, 16, 18, 40, 42, 49, 51, 83, 84, 114, 182, 249, 251, 253, 258, 262, 264, 281, 285, 323, 326, 330, 357, 373, 374, 375, 397, 398  
entre-jeu · 30  
enveloppe groupale · 49, 163, 168, 169, 190, 278  
enveloppe visuelle · 101, 102, 188  
épileptique · 356  
espace du groupe · 49  
espace du lien · 49  
espace du sujet singulier · 49, 50, 249  
espace psychique · 49, 50, 60, 71, 91, 107, 121, 141, 160, 312  
espace transitionnel · 26, 28, 32, 50, 73, 85, 86, 169, 200, 281

---

## F

*faux-self* · 11, 35, 81, 106, 108, 110, 114, 184, 403  
Fédida · 101, 102, 103, 105  
figurable · 67, 87, 97, 101, 126, 131, 141, 143, 160, 166, 282, 407  
Foulkes · 49, 79  
Freud · 12, 15, 20, 21, 23, 29, 32, 33, 34, 50, 55, 57, 62, 74, 75, 76, 77, 95, 96, 100, 101, 105, 108, 110, 122, 129, 135, 139, 141, 159, 176, 183, 251, 255, 279, 280, 281, 286, 308, 309, 310, 314, 315, 323, 329, 331, 334, 348, 363, 367, 385, 387, 399, 401, 402

---

## G

génitale · 21, 56, 214, 279, 280, 368  
Green · 11, 25, 57, 102, 108, 183, 189, 253  
Gutton · 10, 21, 23, 25, 55, 279

---

## H

hallucination négative de la mère · 102  
holding · 129, 130, 205, 284, 407  
homosexualité première · 135  
homosexualité primaire · 68, 82, 135, 184  
honte · 68, 74, 108, 127, 210, 250, 261, 262, 347, 348, 355, 360, 362, 363, 366, 367, 370, 372, 373, 382, 386, 402  
humour · 232, 314, 316, 322, 325, 333, 334, 337, 339, 340, 347, 348, 362, 363, 367, 372, 382, 386, 387, 401, 402, 403, 404, 410

---

## I

idéal · 11, 43, 73, 100, 106, 111, 127, 132, 171, 177, 190, 203, 214, 229, 251, 255, 261, 264, 291, 296, 310, 314, 317, 319, 332, 348, 355, 363, 382, 385, 396, 401  
identification · 17, 22, 52, 54, 57, 59, 66, 69, 70, 73, 77, 105, 108, 112, 122, 124, 129, 135, 137, 169, 171, 183, 191, 194, 195, 218, 233, 253, 259, 267, 269, 277, 282,

283, 284, 317, 319, 320, 321, 338, 350, 359, 363, 382, 385, 386, 387, 400, 404  
identification projective · 70, 108, 112, 169, 218, 259, 267, 284, 350  
identité · 10, 22, 31, 54, 73, 74, 77, 78, 80, 110, 130, 135, 143, 165, 168, 172, 180, 184, 197, 214, 226, 283, 294, 312, 315, 360, 363, 383  
illusion créative · 27  
illusion groupale · 47, 49, 264  
image du corps · 21, 291  
imago maternelle · 59  
inceste · 23, 59, 235, 279, 335, 364, 405  
*infans* · 17, 77, 78, 80, 110, 122, 126, 131, 135, 263  
influences microculturelles · 9  
informe · 94, 100, 132, 160, 409  
inhibition · 25, 52, 90, 115, 128, 134, 251, 280, 314, 387, 400, 406  
instinct · 25, 30, 63, 229, 264, 342, 365  
institution · 9, 11, 12, 13, 40, 43, 45, 57, 69, 84, 162, 219, 221, 224, 233, 251, 257, 295, 318, 319, 323, 358, 375, 397, 399  
institutionnel · 11, 15, 16, 19, 43, 51, 66, 74, 81, 126, 133, 218, 249, 250, 254, 258, 286, 398, 399, 400, 404  
interpulsionnalité · 64, 136

---

## J

JEU · 1, 9, 11, 17, 24, 28, 29, 30, 31, 35, 46, 47, 64, 65, 71, 79, 85, 86, 87, 89, 93, 95, 97, 100, 105, 107, 111, 129, 133, 135, 141, 167, 179, 180, 181, 184, 191, 215, 217, 230, 231, 232, 234, 256, 268, 271, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 292, 309, 313, 314, 317, 322, 324, 329, 331, 333, 337, 340, 342, 344, 346, 347, 348, 350, 351, 357, 367, 374, 382, 386, 387, 397, 399, 400, 401, 403, 405

---

## K

Kaës · 10, 28, 29, 34, 49, 50, 54, 56, 71, 79, 81, 82, 85, 90, 100, 199, 200, 343  
Klein · 31, 32, 34, 70, 79, 83, 108, 125, 126, 128, 134, 250, 251, 257, 280, 323, 399

---

## L

Lacan · 63, 78, 175  
Laplanche · 15, 63, 308, 396  
Laurent · 33, 53, 62, 63, 132, 263, 286, 314, 325, 400  
Lavalée · 10, 56, 101, 102  
Le Guen · 54  
le hors groupe · 53  
libidinal · 10, 55, 77, 128, 257, 280  
libido · 23, 64, 280, 330

---

## M

Maiorescu · 262, 310, 313, 329, 343, 406

Marcelli · 10, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 44, 45, 46, 50, 62, 63, 64, 65, 78, 79, 169, 203, 213, 250  
Marinov · 1, 3, 61, 258, 263, 264  
matériel clinique · 16, 18  
Mcdougall · 67  
médiation · 10, 11, 20, 23, 24, 25, 26, 29, 32, 34, 35, 46, 49, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 99, 101, 107, 127, 130, 136, 139, 140, 141, 142, 165, 169, 171, 184, 206, 218, 221, 228, 268, 271, 278, 281, 294, 298, 308, 396, 398, 401, 402, 403, 404, 410  
médiation artistique · 85, 171, 396, 404  
médium malléable · 10, 98  
mélancolique · 10, 314, 316, 334, 356, 396  
mère suffisamment bonne · 60, 174  
mère toute-puissante · 17, 19, 72  
microculture · 57, 126, 167, 249, 397  
Milner · 10, 83, 84, 85, 88, 90, 98, 109, 251, 252, 253, 323, 399  
Moi · 26, 54, 55, 63, 64, 71, 101, 102, 114, 116, 120, 122, 129, 135, 171, 172, 174, 180, 185, 187, 190, 193, 194, 197, 215, 270, 327, 331, 335, 347, 367, 370, 371, 386, 398, 402, 410, 487, 488, 491  
*moi-peau* · 102, 129, 407  
mot d'esprit · 310, 377, 402

---

## N

narcissisme primaire · 31, 77  
nourrisson · 27, 30, 60, 61, 64, 65, 78, 94, 126, 135, 205, 250, 256, 263, 356, 369, 380, 408

---

## O

objet · 16, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 50, 53, 54, 56, 57, 62, 64, 68, 71, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 107, 109, 122, 127, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 159, 161, 162, 165, 166, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 179, 183, 184, 189, 190, 193, 194, 197, 200, 204, 205, 207, 213, 214, 217, 254, 263, 264, 268, 273, 278, 279, 282, 283, 284, 287, 288, 296, 297, 308, 320, 335, 337, 340, 346, 354, 364, 365, 383, 385, 386, 387, 388, 401, 404, 405, 407, 408, 409, 491  
objet de médiation · 29  
objet externe · 27, 28, 99  
objet interne · 27  
objet médiateur · 29, 68, 107  
objet sexuel · 21, 77, 364, 365  
objet transitionnel · 26, 27, 28, 29, 31, 89, 288  
objeu · 90, 93

---

## Œ

Œdipe · 23, 33, 82, 183, 279, 364, 387  
ŒUVRE LITTÉRAIRE · 1, 7, 11, 308, 309, 312, 384, 385, 409

---

## O

organisation sexuelle · 10, 23, 279

---

## P

Pankow Gisela · 36, 282, 304  
pathologies narcissiques identitaires · 23, 35  
Pichon-Rivière · 49  
pictogramme · 98, 132, 407  
Pigott · 48, 60, 61, 71, 72, 75, 76, 77, 80, 81, 90  
Poncelet · 132  
Ponge · 90  
Pontalis · 57, 383  
portrait · 9, 11, 12, 51, 110, 123, 159, 162, 194, 225, 251,  
308, 310, 315, 336, 348, 351, 353, 354, 356, 373, 382,  
396, 400, 403, 410  
principe de plaisir · 29  
principe de réalité · 58, 98, 129, 231, 401  
psychanalyse « exportée ou hors les murs » · 15, 308  
Psychanalyse appliquée · 15  
psychisme · 10, 32, 33, 79, 80, 252, 309  
psychothérapie groupale · 7  
pubertaire · 8, 9, 10, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 35, 41, 46,  
47, 55, 67, 68, 85, 89, 111, 123, 167, 213, 254, 257,  
259, 266, 279, 285, 398, 408, 409  
puberté · 8, 10, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 40, 46, 51, 55, 104,  
131, 184, 213, 256, 279, 287, 363, 364, 365, 396, 404  
pulsion · 10, 21, 25, 29, 30, 31, 60, 62, 93, 94, 111, 113,  
128, 129, 134, 176, 200, 250, 262, 265, 286, 291, 332,  
342, 364, 398, 400, 408, 409

---

## R

*Rabelais* · 358, 359, 403  
réalité biologique · 21, 249  
refoulement · 9, 29, 33, 63, 75, 125, 127, 250, 255, 399  
régression · 19, 60, 61, 128, 170, 312, 386  
RELIGION · 1, 9, 43, 69, 83, 171, 320, 397, 400, 404  
représentation · 12, 42, 59, 80, 89, 90, 94, 97, 99, 100,  
106, 112, 123, 126, 129, 131, 139, 140, 141, 169, 175,  
178, 181, 182, 183, 189, 190, 194, 195, 196, 219, 220,  
224, 256, 259, 260, 266, 277, 282, 286, 291, 312, 313,  
343, 346, 354, 362, 363, 407  
rêve · 23, 61, 75, 76, 82, 95, 100, 101, 161, 169, 179, 181,  
208, 215, 219, 229, 282, 284, 290, 309, 328, 401  
rêverie maternelle · 53, 170  
Roussillon · 9, 10, 17, 18, 20, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32,  
34, 35, 41, 52, 53, 58, 65, 66, 70, 74, 90, 92, 93, 96,  
97, 98, 99, 100, 103, 104, 126, 130, 131, 135, 136,  
137, 138, 139, 184, 249, 250, 255, 257, 283

---

## S

scène primitive · 72, 235, 293, 364  
schéma corporel anatomique · 21  
Schilder · 21  
séparation · 11, 15, 19, 34, 50, 55, 68, 79, 82, 96, 104,  
109, 123, 127, 130, 138, 166, 172, 173, 174, 176, 178,

190, 199, 200, 202, 206, 210, 213, 214, 215, 217, 231,  
233, 235, 252, 256, 263, 266, 267, 268, 269, 270, 273,  
276, 278, 282, 285, 287, 320, 335, 344, 362, 368, 384,  
397, 401, 403, 404, 409, 410  
sexualité · 9, 18, 21, 25, 28, 29, 31, 86, 200, 214, 250,  
257, 259, 262, 265, 273, 280, 285, 320, 342, 364, 365,  
366, 368, 386, 409  
sexualité infantile · 25, 368  
soin · 9, 10, 15, 22, 24, 35, 40, 44, 46, 53, 67, 68, 114,  
160, 174, 190, 193, 196, 198, 200, 207, 226, 250, 255,  
326, 336, 380, 396, 398, 403, 406, 408, 488  
stade du miroir · 78  
Stern · 30, 65, 142, 408  
subjectivation · 9, 18, 90, 97, 130  
sublimation · 10, 23, 25, 28, 35, 59, 63, 94, 96, 114, 128,  
159, 232, 277, 280, 286, 297, 322, 334, 397, 399, 400,  
401, 403, 404, 405, 409  
surmoi · 75, 363, 366, 397  
Sutterman · 309, 310, 405  
symbole · 76, 98, 113, 115, 116, 117, 118, 124, 134, 164,  
165, 169, 171, 175, 178, 180, 181, 182, 183, 186, 187,  
191, 192, 194, 195, 204, 206, 208, 211, 219, 221, 224,  
232, 234, 235, 265, 278, 288, 289, 290, 296  
symbolisation · 10, 23, 31, 41, 55, 59, 87, 88, 89, 90, 92,  
93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 107, 109,  
126, 130, 131, 139, 140, 163, 189, 214, 281, 282, 284,  
404, 408  
symbolisation primaire · 100, 131  
symbolisation secondaire · 100, 131, 163  
symptôme · 35, 44, 67, 100, 108, 139, 159, 161, 167,  
209, 259, 261, 280, 333, 396  
systèmes perceptivo-sensori-moteurs · 35

---

## T

tierceité · 26  
tiers · 19, 26, 86, 109, 111  
Tisseron · 363  
tissu institutionnel · 258  
transfert · 8, 10, 23, 29, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 68, 69, 70,  
74, 80, 92, 94, 96, 98, 102, 122, 138, 162, 165, 183,  
195, 199, 200, 224, 249, 261, 265, 266, 268, 309, 327,  
328  
transitionnalité · 18, 26, 64, 66, 68, 89, 107, 168, 169,  
170, 396, 410  
transpulsionnalité · 64, 136, 287  
traumatique · 9, 54, 90, 166, 167, 175, 184, 195, 199,  
281, 283, 326, 331, 360  
travail du négatif · 102, 192

---

## V

Vacheret · 79, 107  
vécu pubertaire · 9  
vie sexuelle infantile · 20  
village roumain · 9  
*vrai-self* · 28, 29, 106, 110, 169, 184, 255, 403

---

*W*

Winnicott · 10, 19, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 62, 78, 79,  
85, 93, 97, 98, 102, 108, 136, 141, 162, 169, 184, 205,  
214, 281, 410

Playing, learning and religion: three sublimation modalities for the transition from childhood to adolescence studied in a clinical, rural group from Romania and in the literary work of Ion Creangă.

From a clinical practice with artistic and corporeal mediations in a group of adolescents followed in a Romanian public school, we have chosen to address the problematics related to three sublimation: playing, religion, learning. Clinical research is completed by the study regarding the influence of these sublimation patterns in the literary works and biography of the classic Romanian writer, Ion Creangă.

The clinical study highlights the existence of a disrupted psyche in relation to the traumas and family dysfunctions during the childhood of the subjects, disturbances that are enhanced by the puberty process itself.

The various forms of mediation allow revealing archaic issues which are replayed during puberty.

A glimpse at the overall effect of the interaction with the group, the clinician and the different categories of mediation – can be observed in the selected case studies. The difficulties of separation from childhood become clear both in clinical practice and in *Memories from Childhood*, the literary work of Ion Creangă. The foundation of the false-self is progressively destabilized through mediation and playing, and adolescents like Melania, Cătălina, Mihaela, Tudor, Rareș and Dorina express themselves more and more freely and spontaneous.

The central hypothesis is that the mediation allows the ensemble of bio-psychological changes at puberty to happen without the typical violence of direct confrontations, but rather through a smooth transition.

## **Le jeu, l'apprentissage et la religion: trois modèles sublimatoires dans le passage de l'enfance à l'adolescence à travers un groupe clinique villageois roumain et l'œuvre littéraire de Ion Creangă – Résumé:**

À partir d'une clinique groupale de soin par des médiations artistiques et corporelles auprès d'adolescents suivis dans une école publique villageoise roumaine, nous avons choisi d'aborder les problématiques liées aux trois modèles sublimatoires suivants: le jeu, la religion, l'apprentissage. La recherche clinique est complétée par l'étude de ces trois influences sur la création et la vie d'un écrivain classique roumain: Ion Creangă.

L'étude clinique des membres groupales surpris en plein passage pubertaire met en évidence l'existence des perturbations psychiques liées à des traumas et à des dysfonctionnements familiaux dès leur enfance, perturbations renforcées par le processus pubertaire lui-même. L'effet d'ensemble de la rencontre de ces trois catégories de médiums – le groupe, le clinicien et les différents supports utilisés pour la médiation – se perçoit dans les études de cas sélectionnés. La difficulté de la séparation de l'enfance se cristallise à la fois dans la démarche clinique et entre les lignes des *Souvenirs d'enfance*, l'œuvre de Ion Creangă. Le fondement du *faux-self* est progressivement déstabilisé par les médiations et le jeu et les adolescents comme Melania, Cătălina, Mihaela, Tudor, Rareș et Dorina s'autorisent à s'exprimer plus librement, spontanément.

L'hypothèse centrale de la thèse est que la médiation permet que l'ensemble des changements biopsychologiques impliqués par la puberté se produise sans la violence propre aux confrontations et aux ruptures directes, mais plutôt par une transition lente, douce.

Mot clés: adolescence, médiation artistique, sublimation, faux-self, vrai-self, objet transitionnel, dessin en l'air, puberté, jeu, apprentissage, religion, effet d'ensemble, transitionnalité, symbolisation, médium malléable

Discipline: Doc Psychology

Université Paris 13, UFR de Lettres, langues, sciences humaines et sociétés

Bureau de recherche et études doctorales, 99 avenue Jean-Baptiste Clément, 93430

Villetaneuse,

École doctorale Erasme ED 493, Laboratoire UTRPP EA 4403