

# 1

## **L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués**

**Florence Giust-Desprairies**

« Ce miroir sans limite  
Où nous faisons qu'un avec notre univers  
Ce tout petit miroir où jouaient avec nous  
... Mille promesses définies ».

P. Eluard, *L'âge de la vie*.

« Nous nous refusons absolument à l'admettre, nous ne pouvons saisir pourquoi les institutions dont nous sommes nous-mêmes les auteurs ne nous dispenseraient pas à tous protection et bienfaits ».

S. Freud, *Malaise dans la civilisation*.

Qu'il soit envisagé comme une structure sociale, une entité psychique ou un espace transitionnel, le groupe comme objet suscite intérêt et débat parce qu'il est porteur d'une promesse de saisir la socialité en acte.

La prééminence accordée à l'imaginaire comme « faculté originaire de poser et de se donner sur le mode de la représentation une chose et une relation qui ne sont pas », cet *Imaginaire radical*, qui selon Castoriadis est le fondement à la fois du social historique et de la psyché, a orienté mon approche des groupes restreints.

Cependant, si l'œuvre de Castoriadis constitue une avancée dans la compréhension des phénomènes macro-sociaux, particulièrement dans la mise en évidence des significations imaginaires centrales qui fondent les sociétés et les instituent dans leur histoire, il reste à clarifier le lien micro-social.

C'est dans cette perspective que je me suis intéressée à dégager les significations imaginaires individuelles et collectives de l'être ensemble et à proposer un modèle de compréhension de la problématique des groupes institués dans une visée d'accompagnement de ces groupes.

Je suis sollicitée depuis de nombreuses années par des groupes professionnels qui, face à une situation de conflit, de malaise ou de crise, impuissants à traiter de leurs difficultés, font appel à un intervenant extérieur.

Cette activité d'accompagnement et de régulation concerne non pas des groupes thérapeutiques ou de formation mais des groupes inscrits dans une situation de travail, à l'intérieur d'un contexte institutionnel et socio-économique déterminé. Ces groupes sont constitués sous un mode paritaire, ils se reconnaissent dans un nous, unité signifiante pour eux.

Dans une institution, une organisation, une association, le groupe comme collectif de travail entretient un rapport à la praxis, en posant des actes qui prennent forme dans un contexte et font advenir une dynamique intersubjective.

Mes réflexions concernent cette intersubjectivité qui se joue sur une scène sociale autour d'un projet commun qui en est l'élément organisateur. Elles sont une attention portée sur ce que les acteurs sociaux construisent comme scénario imaginaire dans les rapports qu'ils entretiennent à leurs objets

d'investissement et sur ce qui se joue entre eux dans le lien à ces objets. Objets construits pour une pratique de soin, d'éducation, de production ou de service, organisation collective des représentations individuelles.

Les analyses des processus, tels qu'ils se donnent à lire dans l'expérience clinique, m'ont amenée à poser que, sortie de sa période de constitution, l'organisation continue à fonctionner comme une structure d'appel et que les acteurs sociaux qui s'y intègrent sont conviés à s'inscrire dans un système de représentations qui leur préexiste. Cette préexistence est primordiale de par les conséquences dynamiques et économiques qu'elle entraîne dans l'interaction entre organisation et individu. L'analyse des significations imaginaires sociales et leur reprise par les organisations permet d'examiner selon quelles voies les sujets sont conviés à engager leur singularité.

La rencontre entre les significations sociales instituées des organisations et les réponses individuelles fait émerger, dans le groupe, un contenu imaginaire spécifique. Cette rencontre préside à la mobilisation chez chacun de ce qui le fera participer

avec d'autres à la formation de ce que j'ai proposé de nommer un imaginaire collectif.

En utilisant un terme singulier, je désigne l'ensemble des éléments qui, dans un groupe donné, s'organise en une unité significative pour le groupe, à son insu. Signification imaginaire centrale qui n'épuise pas les significations imaginaires du groupe encore moins celles des individus mais qui se présente comme un principe d'ordonnement, une force liante déterminante pour le fonctionnement groupal.

En tant que système, il remplit des fonctions d'organisation pour les perceptions et les affects, il assure non seulement des fonctions affirmatives et créatives mais également défensives contre toute menace interne et externe en essayant de réduire les désaccords, les conflits, les contradictions. Il établit un consensus latent sur la manière d'aborder les situations par la réduction qu'il opère entre désirs individuels et réalisations collectives.

Système dynamique de représentations, il conjugue les nécessités affectives des individus aux exigences fonctionnelles des organisations. Articulé sur le désir inconscient, il se présente comme une

construction à plusieurs qui préside à l'investissement des objets sociaux à partir de la mobilisation des composantes pulsionnelles.

Les représentations collectives qui assurent une suffisante cohérence sous-tendent les projets, les objectifs, les volontés d'agir, les conduites professionnelles.

En tant qu'il est discriminant, le système imaginaire est aussi une disposition qui va permettre l'action. Il est ce à partir de quoi le groupe détermine ses conduites et oriente sa praxis. Il conditionne des représentations secondaires et permet aux membres de s'y reconnaître.

Conviés à exprimer la nature de leurs difficultés, les membres des groupes mettent le plus souvent l'accent sur les décalages existant entre leurs souhaits formulés en termes d'orientation de projets et d'objectifs, leurs pratiques, et les résultats qui ne correspondent pas à ceux légitimement attendus. Ils montrent leur trouble devant les effets non voulus de leurs réalisations, l'adéquation transparente entre projets, actes et résultats étant supposée aller de soi.

Ces effets qui découragent parce qu'ils apparaissent comme dénués de sens ouvrent une voie

pour mettre en évidence les constructions collectives à l'origine du lien de coopération et pour dégager les significations imaginaires.

Je choisis, en appui de mes propos, deux interventions faites en milieu scolaire dont les analyses participent d'une réflexion, que je poursuis actuellement, sur l'image de l'autre dans le mythe de l'École Républicaine, à travers les figures d'intériorité qui se dévoilent dans le malaise enseignant.

À l'Eau Vive, école nouvelle, les instituteurs ont pour projet d'instruire les enfants par des moyens créatifs leur permettant une assimilation plus féconde. Les pratiques mises en place par les enseignants leur paraissent propices à l'atteinte de leur objectif. Or, les enfants, dans leur ensemble, accèdent difficilement aux connaissances et les instituteurs sont, par voie de conséquence, remis en cause par les parents et par leurs collègues du secondaire. Motivés à résoudre le problème, les maîtres s'interrogent sur leurs pratiques, et leur apportent des modifications mais ces changements n'entraînent pas les satisfactions souhaitées, parce que dans la méconnaissance de leurs logiques

internes, les enseignants s'inscrivent dans la répétition lorsqu'ils mettent en place de nouvelles pratiques. Autrement dit, la nécessité inconsciente dans laquelle ils se trouvent, qui est en décalage avec leurs intentions conscientes exprimées, préside de la même manière aux anciennes pratiques qu'aux nouveaux choix effectués.

L'école nouvelle se définit par les relations qu'elle entretient avec l'enseignement régulier. Les instituteurs ont choisi cet espace pour inscrire leur activité professionnelle parce que les principes et leur déclinaison dans le fonctionnement institutionnel correspondaient à leurs attentes.

Pour les fondateurs de l'Eau Vive et pour leurs successeurs, l'instituteur est un éducateur qui a pour fonction de créer un milieu de vie où l'enfant puisse se développer. *L'éducation est l'œuvre de l'enfant. Il n'a pas à être éduqué ni à s'éduquer. Il n'a pas d'autre chose à faire qu'à vivre.*

La méthode préconisée est celle du travail libre par groupe. *Le maître n'a qu'à suivre le travail des enfants, être le témoin de leurs activités, un bon collaborateur.*

Ces principes rapidement évoqués constituent un ensemble de représentations de la fonction de l'école, de la place du maître et de l'élève dans le processus scolaire. Ils indiquent les voies selon lesquelles les sujets sont sollicités dans leurs investissements.

Une démarche d'analyse entreprise avec eux sur le sens de leurs conduites pédagogiques et de leur rapport à l'enfant a permis de dégager un noyau imaginaire commun. Le lieu de rencontre qui conditionne le débat des instituteurs est une défense partagée contre sa propre influence sur l'enfant et cette défense en situation scolaire prend la configuration suivante : l'ensemble des savoirs constitués, en tant qu'objet imaginaire, est nocif dans la représentation des maîtres et transmettre des connaissances à l'enfant c'est prendre le risque de lui causer du tort.

L'accès à cette signification centrale organisatrice du lien et de l'acte a conduit les instituteurs à reconnaître dans les effets inattendus de leurs pratiques, leurs propres productions. Il leur a permis un certain déplacement dans leur position pour un plus juste rapport aux contraintes scolaires.

## **Le groupe à l'épreuve du réel**

Les groupes entretiennent avec les contraintes externes un rapport qui conditionne leur capacité à s'adapter, à se transformer, à augmenter la variété de leurs réponses. Ils investissent ces données mais, si les modalités de cet investissement ne sont pas seulement dictées par cette réalité et ses contraintes, néanmoins, ces dernières constituent l'obstacle et la butée à partir desquels se compose le scénario.

La construction imaginaire se présente alors comme un processus dynamique qui tient à la mobilisation d'investissements particuliers que certains contextes, certaines circonstances vont favoriser.

Le traitement de la conflictualité, les compromis défensifs amènent les individus, dans les groupes, à nouer avec la réalité un rapport qui n'est ni une réponse passive induite par cette réalité extérieure aux groupes, ni une simple projection de fantasmes sur une réalité neutre.

Il convient d'insister sur le fait que ce rapport est un processus actif de construction d'un monde qui implique le groupe lui-même, les autres, des objets et

leurs attributs, des relations entre ces objets et leurs attributs.

Ainsi n'y a-t-il pas saisie d'une réalité extérieure en tant que telle, mais production interne dans des conditions contraignantes, qui sont au moins de deux ordres :

1. La subjectivité des membres du groupe (désirs, fantasmes, expériences, souvenirs...)

2. La réalité hors groupe dont font partie les représentations sociales des autres groupes, des organisations, de la société.

Le processus actif coïncide donc avec les mouvements subjectifs des membres du groupe en tant qu'ils sont spécifiquement sollicités par un contexte externe.

L'imaginaire collectif est un système d'interprétations destiné à produire du sens. Sens que le groupe donne à la réalité pour, en même temps, se signifier lui-même dans la mesure où la perception de la réalité est simultanément une perception d'existence. Il garantit aussi une certaine stabilité de l'objet collectif d'investissement groupal, et, ce faisant, il acquiert un statut d'objectivité. Il est un référent nécessaire au point de se confondre avec la

réalité elle-même. L'institutionnalisation de l'illusion partagée donne le sentiment d'une certaine maîtrise.

En tant que processus, l'imaginaire collectif signe l'existence d'une vie psychique dans l'organisation, en prenant sa source dans la capacité humaine à faire surgir des représentations.

L'analyse de l'émergence des contenus imaginaires permet d'avancer des hypothèses sur les modes selon lesquels les productions constituées en produits sociaux donnent sens aux conduites sociales.

L'imaginaire collectif propre à une équipe au sein d'une organisation donnée s'origine au lieu de rencontre des signifiants inconscients propre à chaque individu dans la spécificité de la situation institutionnelle. Cette rencontre est l'événement inconscient et dynamique du lien groupal comme lien social.

Du point de vue des contenus institutionnels, il est aisé de repérer comment les principes de l'école nouvelle, par exemple, se sont constitués comme un ensemble de significations, *un déjà là et articulé* apte à susciter des images pour le groupe qui compose une version significative pour lui dans un ensemble plus large.

Mais la question plus délicate concerne le passage entre ce qui est formulé, défini, organisé dans l'usage social et ce qui se trame à l'intérieur du sujet.

Le groupe comme espace intermédiaire peut-il être considéré comme une formation psychique ? Peut-on parler de sujet groupal ?

Revenons à notre exemple.

L'imaginaire collectif des instituteurs s'organise, avons-nous vu, autour du noyau central qu'il est possible d'énoncer ainsi : le maître doit se défendre de son influence qu'il considère comme nuisible et, plus particulièrement, de la transmission des savoirs constitués qu'il tient pour nocive. Examinons les modalités d'adhésion individuelle de chacun des instituteurs à cet imaginaire collectif.

La représentation que se fait René de lui-même est celle d'une autoconstruction liée à un déni de la transmission paternelle : l'instituteur ne peut rien formuler de ce qu'il a reçu de son père. Cependant, de par le métier qu'il choisit, René se place comme agent de transmission vis-à-vis des enfants. Le maître doit pourtant se protéger de cette position qui, assumée, mettrait son père en accusation. Transmettre, en effet, c'est pour l'instituteur donner

aux enfants ce que lui n'a pas pu recevoir. Or les positions de René dans ses discours et ses pratiques révèlent que cette place à occuper est conflictuelle pour lui. L'instituteur se protège de cette dernière en développant une représentation de l'enfant comme auto-créateur. Ainsi, la non-transmission des savoirs est-elle la modalité adoptée par René pour se préserver d'une culpabilité à l'endroit d'un conflit avec son père.

Dans la problématique du maître, les savoirs constitués ne sont pas, à proprement parler, nocifs, mais il importe pour lui au regard d'un élément de son économie affective, de ne pas se mettre en position de transmettre de l'acquis.

Hélène présente la classe comme un lieu d'initiation à la castration symbolique mais c'est au groupe d'enfants de porter la loi et d'instaurer les limites. Exercer une prégnance sur l'enfant, c'est installer une relation fusionnelle et les enfants, entre eux, sont plus à même d'opérer un dégagement, pour accéder à un univers paternel. Dans le même temps, ces derniers donnent à Hélène, par leur pouvoir dans la classe, l'accès à une paternité dont l'institutrice se trouve déficitaire depuis le décès de son père,

intervenu précisément à l'âge de ses élèves. Cette représentation permet à Hélène de ne pas instaurer de limites mais de laisser les enfants maîtres de la situation scolaire. Une inversion des rôles préserve l'institutrice d'une place impossible à occuper auprès d'eux. La transmission des savoirs constitués inclut la nécessité de l'apprentissage et donc de règles, de limites, de contraintes. Dans la problématique dégagée, Hélène se trouve dans la nécessité de se protéger d'une prégnance sur l'enfant à double titre : d'une part parce qu'elle vit son pouvoir sur le mode de la relation fusionnelle mortifère, d'autre part parce qu'elle se défend (défense vécue sur le mode de l'incapacité) d'aménager une relation qui introduise la séparation.

La difficulté de l'école tient pour Annick à la dureté des règles que l'enfant doit subir. Soustraire l'enfant aux règles et lui donner le plaisir d'avant les contraintes, tel est le projet de l'institutrice à l'Eau Vive. Afin de ne pas payer le coût de cette soumission aux règles, l'enfant est convié à se prendre en charge lui-même. L'intervention de l'institutrice se limite à l'animation. La pédagogie de la découverte qui s'oppose aux règles assure ainsi à

l'élève un plaisir non entravé, meilleur atout pour affronter la société. Dans une telle représentation les savoirs et l'action du maître sont *des empêcheurs de danser en rond*, des trouble-fêtes du désir. Transmettre des savoirs suppose que soit admise la positivité de la frustration. Du lieu de sa problématique, Annick se soustrait à cette position du maître pour se mettre au service du plaisir de l'enfant, dans un idéal d'où le savoir comme réalité non-narcissique est exclu a priori.

La problématique scolaire de Marianne s'axe sur une préoccupation concernant la capacité à comprendre et la motivation à assimiler des connaissances. L'inquiétude importante de l'institutrice conduit à penser que cette préoccupation recouvre celle, plus profonde, du désir dans l'incorporation. Marianne n'est pas assurée que l'assimilation soit bénéfique pour l'enfant. Au contraire, elle craint que l'élève soit endommagé par des matières non assimilables pour lui. Une telle préoccupation entraîne, de fait, l'institutrice à suspecter les savoirs constitués d'une possible nocivité et par voie de conséquence, à se garder d'en être l'agent de transmission. Le conflit de Marianne,

qui touche le processus même d'incorporation/introjection l'installe dans une situation au cœur de laquelle l'inquiétude ne peut engendrer que l'inquiétude. Nous saisissons pourquoi son attitude avec les enfants est perçue de l'extérieur comme une exhortation à chahuter en permanence : l'institutrice convierait inconsciemment ses élèves à se méfier de toute proposition qui pût leur être faite. Proposition qui mettrait « en danger le bon objet intérieur en y introduisant du dehors des substances mauvaises » (Klein, 1967).

La représentation que conserve Aline de sa scolarité s'origine sur une difficulté dans la position passive des élèves : intrusion des matières scolaires vécues sur le mode d'un trop plein inassimilable. La question pour l'institutrice s'axe sur les moyens permettant de donner aux enfants la capacité d'assimilation. C'est par la discussion que les élèves vont s'assurer (et rassurer Aline) sur leur possibilité d'une bonne intégration des contenus. Les échanges permettent à la fois aux élèves de dire ce qu'il en est pour eux dans l'apprentissage mais ils permettent aussi à Aline de ne pas se positionner à l'endroit d'une transmission intrusive. La *discussion ensemble*

(maître-élève) fait place à toute transmission directe de l'institutrice qui se garde d'une influence restée pour elle suspecte.

Pour Hélène, Annick et René, l'enfant présenté dans sa dimension collective se constitue comme un maître qui résout des conflits que l'instituteur ne peut assumer. Dans la crainte de disqualifier son père, René cherche à écarter toute paternité et pour en faire l'économie, place l'enfant dans l'auto-engendrement. Éduquer consiste pour lui à se produire soi-même comme il invite l'élève à le faire par l'effet de sa propre toute-puissance. Chacun devient son propre père, son propre créateur et les enfants renvoient à René une image projetée dans laquelle l'individu est délivré du conflit de génération. Hélène souhaite qu'il y ait, dans la classe, des règles, des limites mais il ne lui est pas possible d'en donner. Elle investit alors le groupe d'enfants comme porteur naturellement du père et découvre le lieu de la loi au cœur même du désir de l'enfant. Chez Annick, le rejet de toute norme ou règle s'appuie sur une image de la joie de vivre de l'enfant comme ordonnateur de la vie sociale.

Ainsi, pour les trois enseignants, l'instituteur en tant que support personnel d'une loi doit-il être neutralisé au profit d'une vision de l'enfant comme instance naturellement paternelle. Naturalisation qui permet d'échapper au destin humain marqué par la rupture et fige l'adulte dans une position illusoirement a-conflictuelle.

La préoccupation d'Aline s'axe sur l'assimilation. Pour Aline, le collectif d'enfants est autorégulateur du processus d'introjection. Par la discussion il assure à la fois la qualité des matières transmises et la réussite de l'assimilation. Les élèves, avec le maître (qui occupe la même place qu'eux), fonctionnent comme une entité fermée pour un processus naturellement autorégulé. Cette représentation élimine du processus l'inévitable relation génératrice qui y préside, pour en faire une donnée inhérente à l'enfant. L'institutrice peut ainsi faire l'économie d'un conflit important concernant son rapport à l'intrusion.

Pour Marianne, l'inquiétude afférente à la valeur du mécanisme d'assimilation semble lui faire positionner les enfants comme capables d'échapper, par leur vitalité, au processus lui-même. L'enfant

n'est pas porteur d'une donnée qui annule un processus comme chez Aline, mais il a capacité de grandir sans être soumis à ce processus comme on peut vivre sans certains organes. L'institutrice réussit à échapper ainsi à la question angoissante pour elle de l'assimilation dans la situation éducative.

Chacune des problématiques subjectives des instituteurs comprend des éléments familiaux et scolaires propices à l'instauration de l'imaginaire collectif considéré. Il convient toutefois de relever que les éléments individuels restent irréductibles à l'agencement qu'ils trament en commun. Une position commune peut s'enraciner dans une nécessité contraire. René et Hélène, par exemple, se retrouvent sur le besoin de neutraliser la loi. L'un par nécessité d'écarter toute paternité ; l'autre à partir du désir de faire exister le père. Ainsi l'imaginaire collectif se présente-t-il comme une construction à plusieurs à partir d'une imbrication d'éléments imaginaires individuels sollicités.

Entre l'opération d'institutionnalisation et le psychisme individuel, le rapport est celui d'une tension chronique. Dynamique conflictuelle entre les représentations individuelles et l'institution en tant

qu'incarnation des représentations collectives, il constitue le processus même de la socialisation aux résultats non anticipables. Car s'il y a étayage de la psyché sur le social historique, il y a aussi étayage de la création sociale historique sur la psyché par « la scène psychique constamment apportée » pour reprendre l'expression de Castoriadis.

Cependant, la nécessité du lien social entraîne la négation du caractère inéluctable de cette division comme elle est à l'origine de la production d'illusions dont les processus se laissent saisir en situation de crise c'est-à-dire dans la désintrication de ce qui faisait tenir ensemble des logiques sociales et des investissements affectifs.