

LE DESSIN RÉFLEXIF : UN SUPPORT D'EXPRESSION QUI VIENT ÉTAYER LES PROCESSUS DE CONSCIANTISATION ET DE SUBJECTIVATION

Pascal FUGIER

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise.

Membre du laboratoire EMA.

INTRODUCTION

Afin de favoriser l'implication et la réflexivité des personnes à qui je m'adresse dans des dispositifs cliniques de formation et de recherche, dans le souci de saisir avec eux les processus de domination et d'emprise dans lesquels ils sont pris, j'accorde une place centrale à l'élaboration de supports d'expression, comme les lignes de vie, les dessins ou les jeux de rôle. La réalisation de tels supports - je me focaliserai ici sur la réalisation de dessins - leur présentation et mise en débat par un groupe restreint de participants réunis autour d'une même thématique, viennent étayer la mise en récit de leurs expériences, leur symbolisation, tout en constituant un « médiateur de dialogue » (Meyer Borba, 2010, p. 6). En effet, le dessin médiatise les interactions verbales qui se développent entre eux ainsi qu'avec moi, en encourageant la communication corporelle et émotionnelle de chacun, tout en exerçant des effets de résonances et en faisant émerger des associations d'idées individuelles et collectives. Je préciserai dans un premier temps la visée clinique et les différents niveaux d'analyse que je mets en œuvre dans l'utilisation, dans mes dispositifs de recherche et de formation, du support d'expression du dessin, que je qualifie de « dessin réflexif » (Molinié, 2010). Je présenterai ensuite les modalités et la portée heuristique de deux dispositifs mobilisant ce type de support d'expression, en me référant d'une part à la recherche-intervention, fondatrice, effectuée par Max Pagès, Vincent de Gaulejac, Michelle Bonetti et Daniel Descendre sur *L'emprise de l'organisation* (1978), et en me référant d'autre part à un groupe d'implication et de recherche consacré à l'expérience de la honte.

LE DESSIN REFLEXIF : UN DISPOSITIF DE MISE EN EXPRESSION BIOGRAPHIQUE

Le sens donné au dessin et son analyse peuvent fortement varier selon l'ancrage disciplinaire du chercheur et la visée qu'il donne à ses dispositifs. Pour ma part, je ne considère pas le dessin essentiellement comme un test projectif, révélateur d'aspects inconscients de la personnalité de son auteur, même si je n'écarterai pas la possibilité d'effectuer, avec eux et s'ils y sont favorables, une mise en perspective psychanalytique de leur dessin. Mise en perspective qui s'effectue dans une visée compréhensive qui est à différencier de l'usage de la psychanalyse comme outil diagnostic, détectant « les perturbations dans les conduites de dessin associées à la présence d'une pathologie » (Picard, 2013, p. 90).

Il s'agit surtout de le concevoir comme un support de réflexivité qui engage le sujet dans un travail de distanciation et de réappropriation de son expérience, ses représentations, son éprouvé, son rapport à l'autre, sa posture... À l'instar de Muriel Molinié, le recours au dessin

dans mes dispositifs de recherche et de formation vise avant tout à enrichir la palette d'outils de la méthode biographique, qui ne se restreignent pas à la conduite de récits de vie et à l'écriture (auto)biographique (ou aux tables d'écriture). Je considère le dessin comme « un dispositif de mise en expression biographique », qui prend ainsi le statut de « dessin réflexif » (Molinié, 2010, p. 153).

Chaque dessin peut être soumis à plusieurs niveaux d'analyse, interdépendants, mais qu'on peut dissocier en différentes relances ou hypothèses de sens durant la phase d'analyse partagée du dessin, selon qu'on s'intéresse :

- aux propriétés du dessin, c'est à dire sa sémantique, le « quoi » du dessin. Niveau d'analyse dans lequel on peut distinguer « la composante morphologique (se rapportant à la forme des éléments graphiques) et la composante topologique (se rapportant à la position spatiale des éléments les uns par rapport aux autres au sein d'un dessin). » (Picard, 2013, p. 84). Ce qui peut par exemple m'amener à questionner un enseignant sur le dessin qu'il a effectué de la séquence d'un cours, concernant la taille d'un des élèves qui y figure et son emplacement dans la salle de classe. En sachant que chaque dessin « est tout aussi significatif par ce qu'il donne à voir, que par ses vides, ses absences, ses manques » (Gaulejac, 1987, p. 279). Ainsi, ne figurer aucun matériel scolaire sur la table des élèves peut aussi bien être questionné que le dessin de divers outils d'aménagement de la salle de cours ;
- à la procédure d'exécution mise en œuvre par son auteur, c'est-à-dire la syntaxe, le « comment » du dessin. Niveau d'analyse dans lequel on peut distinguer « la syntaxe globale (l'ordre de production des éléments graphiques au niveau de la figure entière) et la syntaxe locale (l'organisation du geste grapho-moteur quant à la production des segments de tracés : points de départ, direction et séquençage des mouvements). » (idem). Soit par exemple demander à cet enseignant quelle personne il a dessiné en premier (lui, comme enseignant, tel ou tel élève en particulier ?) ;
- à l'activité grapho-motrice induite par le fait de dessiner, qu'il est possible de caractériser « en termes de pression exercée sur le crayon, de vitesse de tracé, de durée des levées de crayon entre deux segments, etc. » (idem). Soit par exemple demander à cet enseignant si le fait qu'un des élèves représentés soit dessiné avec des traits moins marqués que les autres a ou non du sens pour lui...

Toutefois, ce n'est pas le dessin « en soi » mais plus largement le dispositif clinique dans lequel il s'inscrit qu'il faut considérer comme « le levier permettant d'enclencher des dynamiques d'interprétation », ce qui inclut « le moment de la consigne, le moment du dessin et celui des entretiens d'explicitation, des entretiens biographiques (ou encore de verbalisations) » (Molinié, 2010, p. 153-154). Les questions de clarification et hypothèses de sens que sont susceptibles de proposer chaque participant et le chercheur pouvant aussi porter sur l'auteur du dessin (le questionner par exemple sur les états émotionnels que le dessin suscite ou réactive). Ou encore le dessin peut être l'objet d'un traitement analogique (un participant faisant part d'une similitude ou à l'inverse d'une différence significative qu'il perçoit entre le dessin qui est présenté, le sien ou celui d'autres participants).

Proposant le dessin réflexif dans le cadre théorique de la sociologie clinique, le travail interprétatif auquel participent l'auteur du dessin, les autres participants et moi-même, s'opère

dans une mise en perspective interdisciplinaire, qui vise à accompagner le sujet dans sa confrontation aux déterminants psychiques et sociaux que peut soulever, révéler son dessin et à l'accompagner dans « des processus de conscientisation, de verbalisation et de réflexion sur ces déterminants » (ibid., p. 154). Les capacités réflexives du sujet se trouvent ainsi sollicitées et développées.

La dynamique intersubjective que suscite l'élaboration de ce genre de support ne doit pas non plus être négligée, puisqu'en l'affichant, en le présentant et en l'interprétant avec les autres participants et le chercheur, son auteur va non seulement à la rencontre de soi (il découvre son dessin, se découvre lui-même à travers son dessin) mais il va aussi s'adresser et aller à la rencontre de l'autre. La production d'un dessin « permet d'aller à la rencontre de l'autre pour construire du sens avec lui » ; on dessine « non seulement pour dire mais aussi pour montrer, figurer, représenter et imaginer » (Moore et Castellotti, 2010, p. 131).

Enfin, le caractère improvisé du dessin, la consigne n'étant pas connue au préalable par les participants, facilite l'émergence de nouvelles représentations, « de l'imaginaire, du non expliqué a priori, des contradictions vécues, de l'imprévisible » (Gaulejac, 1987, p. 276). Un des intérêts de ce genre de support d'expression est d'échapper aux rationalisations du langage parlé, « en proposant une surface de projection et une technique qui permet d'exprimer directement les condensations, les déplacements, les contradictions conscientes et inconscientes qui peuplent l'imaginaire. [...] Il s'agit de faciliter l'expression graphique en sollicitant l'imagination des auteurs qui peuvent jouer sur les formes, les couleurs, l'occupation de l'espace, les contrastes, le figuratif et l'abstrait... » (Gaulejac, 1987, p. 280). Autrement dit, on peut par le dessin exprimer une expérience vécue qu'on peine à « dire », dans sa complexité, par le langage parlé. On peut aussi ajouter qu'en exprimant d'abord une expérience vécue par le dessin, cela peut nous aider à en parler par la suite, en préfigurant et en proposant une première structuration de son récit. De même, la mobilisation d'un support d'expression comme le dessin émancipe son auteur de la situation scolaire, en vigueur dans bien des dispositifs d'entretiens de recherche, qui les invite à se raconter sans que son oralité s'étaye sur une activité. Le dessin et tous les discours qui s'y raccrochent ont « le statut d'action (sur soi-même, son environnement, les autres) » (Molinié, 2009, p. 10).

En résumé, le dessin réflexif constitue un outil méthodologique révélateur de la construction identitaire du sujet, qui participe à des dynamiques représentationnelles, des processus de conscientisation et au surgissement de nouvelles représentations (de soi, de l'autre, de la situation). Ce sens donné au dessin mérite d'être resitué dans le cadre de mon approche : la sociologie clinique. En considérant les dispositifs de recherche comme des « espaces de compréhension » (Hanique, 2007, p. 105) au sein desquels chaque participant expérimente des déplacements subjectifs, par la reconnaissance et la confrontation à ce qui le détermine, je soutiens la thèse fondatrice de la sociologie clinique selon laquelle « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (Gaulejac, 1987, p. 27). Afin de les accompagner dans de tels processus de subjectivation (Roche, 2007), il me semble essentiel de rompre avec le face à face chercheur/enquêté de l'entretien individuel de recherche pour lui préférer le cadre de l'entretien collectif, qui favorise une dynamique de groupe restreint. La parole qu'un participant m'adresse ou que je peux lui adresser peut à tout moment être interceptée par un autre participant, que ce soit pour la prolonger, l'explicitier ou la nuancer

voire s'y opposer. Or, ce rôle tiers, médiateur, qu'exerce le groupe (qui intervient – littéralement qui « vient entre » – le participant et le sociologue clinicien) peut aussi être exercé par chaque support d'expression, qui non seulement sont mis au service de la mise en récit et la réflexivité du sujet, mais limitent aussi l'induction que je peux exercer, comme animateur du dispositif, « sujet supposé savoir » (Lacan, 1973, p. 210-211), la limite entre proposer et imposer un sens à la parole de l'autre est toujours fine.

Comme le souligne la sociologue Julie Couronné, le dessin, qui se présente avant tout comme une pratique ludique, peut aussi « abaisser les barrières » (Goffman, 1973, p. 189) entre les personnes impliquées dans le dispositif de recherche et le sociologue clinicien, en facilitant et en autorisant le recours à un langage ordinaire, vivant, qui tranche avec le « sérieux » de l'entretien : « Le dessin établit de nouvelles règles sociales à la situation d'entretien. [La personne interrogée] doit alors se raconter en jouant, dans l'interaction provoquée par le dessin, ce qui l'invite à se détacher des convenances qu'impose l'entretien sociologique (conversation de longue durée, réponses à des questions générales, effort d'introspection, etc.). » (Couronné, 2016, p. 32). J'ai d'ailleurs pu constater à de nombreuses reprises combien l'introduction du dessin dans un dispositif de recherche peut faciliter l'implication de personnes qui ont tendance à se percevoir au préalable comme dépourvues de ressources, de « capitaux » culturels et sociaux (Bourdieu, 1979). Ils s'autorisent à prendre la parole et se sentent à leur place dans un dispositif qui, par le dessin, suscite un plaisir inattendu, mais aussi un certain apaisement, une mise en confiance, davantage que ne le permet le cadre de l'entretien « classique ». Le dessin est le terrain d'une rencontre et d'une mise en débat des représentations sociales du chercheur et du (ou des) participant(s), « non pas dans un rapport asymétrique [...] mais dans un échange construit sur une activité ludique, une activité qui relève du jeu. » (Couronné, 2016, p. 34).

DESSINER SON ORGANISATION ET S'Y REPRESENTER : UN SUPPORT ANALYSEUR DE L'EMPRISE SOCIO-PSYCHIQUE DES ORGANISATIONS

Si je propose fréquemment ce support d'expression dans mes dispositifs de formation et de recherche, je suis loin de constituer un précurseur en la matière¹. Aussi il me semble important de me référer à un ouvrage fondateur, *L'emprise de l'organisation* (Pagès et al., 1998), qui va me permettre de rendre compte de l'intrication de processus sociaux et psychiques que le dessin réflexif révèle et dont le sujet peut tenter de se dégager : déni, relation archaïque à son organisation côté psychique ; désaffiliation, idéologie individualiste, sollicitation d'imaginaires collectifs côté social...

L'emprise de l'organisation réunit Max Pagès, Vincent de Gaulejac, Michel Bonetti et Daniel Descendre. Publié en 1979, cet ouvrage restitue une recherche-intervention portant sur le pouvoir organisationnel qui s'exerce au sein d'une entreprise multinationale dénommée TLTX (qui s'avère être IBM). Or, dans le dispositif clinique qu'elle a mis en place, l'équipe de psychosociologues a notamment proposé aux cadres de TLTX d'exprimer la manière dont

¹ Je m'inspire dans cette partie et la suivante de certains éléments du chapitre d'ouvrage « L'image comme support réflexif dans les dispositifs de recherche et d'interventions en sociologie clinique » (Fugier, 2013, p. 105-113).

ils se représentent leur organisation et dont ils s'y représentent à partir d'un dessin. La présentation et l'analyse de contenu des dessins ainsi produits constituent des repères majeurs dans l'utilisation du dessin dans des dispositifs de recherche sociologique ou psychosociologique à caractère clinique.

L'emprise de l'organisation n'est pas uniquement un ouvrage central, encore d'une incroyable actualité, dans l'analyse de l'exercice d'un pouvoir managérial dans les entreprises et des ressorts socio-psychiques à travers lesquels il parvient à obtenir l'adhésion des travailleurs. Cet ouvrage relate une recherche-intervention dans laquelle les chercheurs ont fait part d'une incroyable créativité méthodologique, loin des standards des recherches en sciences sociales.

Leur question de départ s'énonce sous la forme d'un paradoxe : « Comment expliquer l'intégration des cadres et des travailleurs à la grande entreprise moderne, en dépit des conflits et des souffrances qui les accompagnent ? » (Pagès et al., 1998, p. 17-18.) Pour y répondre, les chercheurs conduisent plusieurs dizaines d'entretiens semi-directifs et, ce qui est moins commun, organisent un séminaire de formation sur le thème « *Moi et l'organisation* ». L'occasion d'explorer le vécu des cadres non pas uniquement dans leur versant cognitif, mais aussi dans leur versant émotionnel et corporel. Ils sont ainsi impliqués dans des jeux de rôle théâtralisant des scènes de travail ainsi que dans un jeu de plateau créé par les chercheurs, « le jeu de l'oie de la carrière [...] qui reproduisait les règles de jeu officielles et officieuses dans TLTX » (ibid., p. 273). Enfin ils sont invités à dessiner leur organisation.

Souvent pris au dépourvu par le caractère improvisé de ces moyens d'expression, il semble s'y manifester ce que beaucoup de cadres dénie, à savoir l'emprise de l'organisation TLTX sur leur subjectivité et leur identité au travail. Leur attachement et leur vision enchantée de l'entreprise semble en effet survivre au démenti de leur expérience de travail, emprunte de domination et d'exploitation salariale. Dénier qui s'exprime dans le fait de simultanément reconnaître leur domination - « *je suis exploité...* » - et de la méconnaître, l'éclipser - « *d'une manière agréable* » (ibid., p. 29-30).

Le management de l'entreprise constitue le cadre organisationnel qui produit et renforce leur déni, en veillant à ce que les plaisirs et avantages qu'offre l'entreprise (salaires élevés, gratification liée à l'image de marque de l'entreprise, jouissance générée par la conquête de nouveaux marchés ou la lutte concurrentielle avec les collègues...) effacent les contraintes et souffrances subies (course effrénée à la productivité, angoisse de l'échec, stress, épuisement professionnel...). Or, ce qui se trouve plutôt dénié durant les entretiens individuels effectués au démarrage de la recherche se manifeste de façon explicite dans les dessins que l'équipe de chercheurs propose au groupe de salariés réunis dans le séminaire « *Moi et l'organisation* ».

Après avoir réalisé son dessin « *Moi et l'organisation* », qui répond à la consigne « *Faites un dessin de votre organisation comme vous la ressentez et représentez-vous-y* » (ibid., p. 271), chaque cadre l'expose aux animateurs et aux autres participants, qui peuvent y réagir (sous la forme d'un éprouvé, d'une association d'idées ou d'une hypothèse de recherche). À travers le choix de cette consigne transparait le souci de l'équipe de psychosociologues de proposer une mise en perspective sociologique de la perception et l'éprouvé des cadres de TLTX. En effet, la portée heuristique de ce dispositif réside notamment dans sa capacité à faire figurer un rapport social de domination et son incorporation sous la forme d'une représentation

collective. Ce que révèle l'analyse de contenu des dessins qu'opèrent les chercheurs, qui insistent sur **le recourt systématique à la flèche comme figuration de cette domination symbolique**, qui exprime la représentation d'un corps usé, assailli, voire violenté par le flux, la pression et l'urgence de leur travail :

« [...] lors de l'exposition, **la similitude entre les œuvres de chacun fut frappante.** Beaucoup se retrouvaient dans l'état d'un **minuscule personnage isolé** dans un univers énorme, écrasant. [...] ici, ce qui ressort, **c'est l'isolement, l'écrasement, le morcellement dans et par cette hyperpuissance** [qu'est TLTX] [...] La **flèche** est omniprésente dans tous les dessins. **Prolifération des flèches en tout genre.** Une autoroute où circule un petit bonhomme vers un point d'interrogation est une immense flèche. [...] Des têtes et des corps explosent littéralement des flèches qui circulent dans des buildings TLTX, ou dans ses ramifications mondiales. Parfois les flèches se transforment en éclairs qui se perdent dans "rien". [...] C'est là la caractéristique des dessins où le corps est incarné-figuratif. » (ibid., p. 271-272.)

L'omniprésence des flèches, surplombant, encerclant ou perçant le cadre, exprime la manière dont ils se sentent menacés par l'organisation, générant une importante activité fantasmatique sous la forme d'angoisse et d'agressivité (l'angoisse d'être liquidée par l'organisation pouvant se retourner en désir de la faire disparaître). De même, se dessiner comme un point isolé et insignifiant relativement au cercle géant que représente l'organisation constitue un symptôme des processus de désaffiliation que subissent beaucoup de cadres dans cette multinationale. C'est toute la réussite du **management par projets et son fondement individualiste** qui transparaît ici, à travers ces cadres qui se représentent comme des individus faibles et seuls, face à une organisation qui à l'inverse est perçue comme omniprésente et toute-puissante.

Le sentiment d'impuissance et de menace que l'un de ces cadres éprouvent vis-à-vis de l'organisation se manifeste également dans **le dessin d'une course d'obstacles** au bout de laquelle figure un coffre. Or, la discussion que provoque ce dessin soulève la question de **savoir si ce coffre n'est pas plutôt « une tombe »**, représentant ainsi la course vers la mort symbolique et/ou réelle à laquelle ils participent. **L'imaginaire de la mort** apparaissant aussi dans le dessin d'une voie ferrée s'enfonçant dans un tunnel noir.

Nous pouvons souligner la référence fréquente à **cet imaginaire mortuaire** dans les recherches sociologiques contemporaines consacrées au travail, lorsque les salariés expriment leur rapport subjectif au travail (Linhart, 2008) à travers le sentiment d'effectuer une course de vélo les conduisant irrémédiablement à s'écraser dans un mûr, sans pour autant cesser d'appuyer de plus en plus fort sur les pédales, « *la tête dans le guidon* ». Imaginaire mortuaire que relèvent aussi les auteurs : « À l'arrière-plan de tout cela, c'est la mort qui se profile, déjà manifeste dans des masques peints et mortuaires, ou dans des têtes de mort. Ce qui se signifie plus explicitement, c'est l'épuisement, la tension, comme dans l'énorme masse métallique d'un étau (TLTX) qui presse un fragile citron, ou dans le pendu se balançant à son gibet » (Pagès et al, 1998, p. 273). Enfin, c'est **le simulacre de démocratie et de "dialogue social"** que dévoilent les dessins représentant TLTX comme un cirque et ses salariés comme des **clowns**. Le sourire affiché par certains lors des premières entrevues ne sont qu'une stratégie de présentation visant à « ne pas perdre la face » (Goffman, 1973). Quand le masque tombe, ils se révèlent des clowns tristes, tandis que « l'image du cirque dénonce symboliquement le

monde de signes et de leurre de TLTX, par-dessous sa superstructure rationnelle, la pantomime permanente qu'il met en scène » (Pagès et al., 1998, p. 273).

Les dessins « *Moi et l'organisation* » et les multiples commentaires et questionnements qu'ils ont suscités ont davantage confronté les cadres de TLTX au rapport social de domination qu'ils tendent à dénier lors de la conduite d'entretiens semi-directifs. L'équipe de chercheurs entrevoit à cette occasion la connexion entre les phénomènes sociaux et psychiques, car si le management auquel recourt les cadres dirigeants de TLTX constitue une condition sociale d'émergence de la dénégation de la domination de ses salariés, son efficacité est également liée au fait qu'il réactive la relation archaïque qui lie la mère à son enfant. L'hypothèse des chercheurs s'appuie ici sur la psychanalyse de Mélanie Klein et son application dans un contexte organisationnel par Wilfred R. Bion (1961) : « La situation de l'individu envers l'organisation rappelle celle du petit enfant, du nourrisson face à la mère, et nous pensons aux hypothèses de Mélanie Klein sur l'état de terreur et d'agression inconscientes du nourrisson face à la mère dans la phase schizoïde-paranoïde (les six premiers mois). Notre hypothèse est que les rapports inconscients de l'individu à l'organisation hypermoderne (les transferts) sont de type archaïque [...] » (Pagès et al., 1998, p. 195).

EXPLORER LES SOURCES SOCIALES DE LA HONTE

L'intégration de supports d'expression (dessins, jeux de rôle, ligne de vie...) dans des dispositifs de recherche et de formation en sociologie clinique n'est pas uniquement proposé dans des interventions effectuées au sein d'organisations (établissements scolaires, entreprises, associations...). Ils sont aussi mis en œuvre dans des espaces « protégés » que sont les groupes d'implication et de recherche (GIR) que propose aujourd'hui le Réseau International de Sociologie Clinique (RISC) et qui étaient déjà mis en œuvre avant cela au sein de l'*Institut International de Sociologie Clinique* (IISC).

S'adressant principalement aux professionnels des métiers de la relation (consultants, formateurs, cadres, travailleurs sociaux, psychologues, etc.) et aux acteurs du changement social (militants, animateurs d'associations ou de syndicats, etc.), les GIR traitent de thématiques diverses telles que le rapport au savoir, le rapport à l'écriture ou la souffrance au travail. Nous pouvons revenir sur la mise en place d'un GIR intitulé « Face à la honte », dans lequel il s'agit de mettre en mots et en scène des sentiments de honte, afin d'en étudier les sources, de comprendre les réactions défensives et les stratégies de dégagement qu'elle suscite (Gaulejac, 1996).

Parmi les supports d'expression qui y sont proposés, nous retrouvons le dessin d'arbres généalogiques. Si la mise en récit de son expérience vécue constitue le principal matériau langagier de ce GIR, l'arbre généalogique permet d'inscrire son récit de vie, et corrélativement tout ce qui constitue son identité sociale (position socio-professionnelle, niveau scolaire, pratiques culturelles, *hexis* et *ethos*...) au sein des rapports sociaux de génération (qui recoupent eux-mêmes des rapports sociaux de classe et de genre). La consigne consiste à proposer aux participants de réaliser sur au moins trois générations (les incluant) leur généalogie « en indiquant pour chacun des personnages le prénom, la profession, le niveau culturel, le lieu géographique, la date de naissance et de décès » (Gaulejac, 1987, p. 277.)

Dans le cadre du GIR « Face à la honte », le support de l'arbre généalogique fait notamment

transparaître que certaines fiertés et hontes personnelles sont relatives aux fiertés et hontes familiales, elles-mêmes relatives à des problématiques liées à la structuration sociale, à la présence ou l'absence de certaines ressources sociales, mais aussi à tel ou tel événement et processus socio-historique (guerre, crise économique, réforme politique, évolution démographique...).

Ainsi, la mésestime qu'Annie² (travailleur social, âgée d'une quarantaine d'années), porte pour elle-même est mise en perspective avec la place prépondérante qu'a le rôle de "bonne mère" au sein de sa lignée maternelle : sa grand-mère et sa mère s'identifient et sont reconnues comme d'excellentes mères de famille, la première bénéficiant désormais de l'étiquette de "super mamie". De son côté, Annie est préoccupée par les faits de déviance de l'un de ses enfants. De plus, elle vient de divorcer, ce qui est perçu comme un échec personnel dans son système normatif familial qui condamne non seulement le divorce mais renvoie avant tout à la mère et épouse la responsabilité de maintenir « la famille unie ». Par ailleurs, la réussite professionnelle des femmes suscite au sein de sa famille (et plus particulièrement dans sa lignée maternelle) au mieux l'indifférence, au pire participe à la stigmatisation de la "mauvaise mère", ayant sacrifiée sa famille pour investir égoïstement sa carrière professionnelle. Ainsi, parce qu'elle continue à se percevoir à partir des catégories de perception propres à son milieu social d'origine, symptôme du processus d'aliénation que Pierre Bourdieu conçoit à l'échelle d'une profession comme une « *classe objet* » (Bourdieu, 1977), Annie ne peut compenser ses difficultés d'ordre conjugal et familial par sa réussite professionnelle. Autrement dit, elle ne parvient à s'autoriser à être fière de sa réussite professionnelle tandis qu'elle reproduit une identité de genre construite à partir des rôles de mère et d'épouse (on peut y voir le phénomène d'*hysteresis* de l'*habitus*, soit l'anachronisme avec lequel Annie perçoit les rôles sociaux attachés aux femmes, et qui tendent désormais à légitimer, voire à exiger, une forme de réussite professionnelle qui les pousse à ne pas investir exclusivement ou principalement l'espace privé comme forme de réalisation de soi).

Une fois que chaque participant a réalisé son arbre généalogique, il l'affiche sur un mur de la salle. Ce qui donne notamment une visée comparative au dispositif, générant autant de processus d'identification que de différenciation. Chaque arbre généalogique est commenté par son auteur tout d'abord, puis fait l'objet de questions de clarification, remarques, hypothèses de sens et de recherche par le sociologue clinicien et les autres participants. L'arbre généalogique dessiné par Thierry (étudiant en sociologie) fait ainsi apparaître cinq générations, marquées par la prédominance de la lignée maternelle. Un participant lui fait notamment remarquer qu'il ne relie pas de la même façon chaque génération. Au modèle "en étoile" qui le relie de façon discontinue à la génération de ses parents s'ajoute, par contraste, un lien de filiation entre la génération des parents et celle des grands-parents privilégiant systématiquement et de façon continue une lignée (tendant du côté de la lignée maternelle côté père et du côté de la lignée paternelle côté mère). Remarque qui amène Thierry à réinterroger la relation conflictuelle qu'il entretient alors avec ses parents. Plus largement, l'analyse de son récit de vie avec la médiation de cet arbre généalogique lui permet de situer ses fiertés et hontes personnelles relativement à l'importance de la virilité dans la construction

² Tous les prénoms mobilisés dans ce chapitre sont des pseudonymes afin de préserver leur anonymat.

de l'identité masculine au sein de ses deux lignées familiales (origine paysanne côté paternel, famille de « *cheminots* » côté maternel), et ce au détriment du capital culturel "légitime" (dilapidé côté maternel, absence de capital scolaire côté paternel).

En plus de la réalisation d'arbres généalogiques, nous proposons aussi aux participants d'effectuer quelques dessins, afin de représenter des scènes de honte et fierté personnelle et familiale. La multiplication des supports durant la durée du séminaire (trois jours consécutifs) densifie le matériau analytique, chaque support élaboré par chaque participant, mis côte à côte, pouvant aussi bien rentrer en résonance ou à l'inverse contraster voire s'opposer.

Dans le cas de Thierry, les dessins permettent de rendre compte d'une dimension sociale que le support de l'arbre généalogique tend à effacer : le rôle déterminant des groupes de pairs dans la genèse de ses sentiments de honte ou de fierté. Ainsi, un dessin représente une télévision. Au moment de le commenter, Thierry raconte le sentiment de honte qu'il éprouvait durant son enfance lorsqu'un camarade rentrait chez lui et constatait l'absence d'une bibliothèque, d'un ordinateur et la présence d'une télévision en noir et blanc alors que les télévisions couleurs étaient déjà considérées comme un bien non seulement ordinaire mais aussi nécessaire. Un autre dessin représente une scène d'humiliation vécue au lycée, lorsque Thierry constitue le seul jeune de "sa bande" à ne pas être allé voir le film « *Matrix* » au cinéma, allant même jusqu'à méconnaître totalement l'existence de ce film alors qu'il se situe en tête du *box-office* et que le cinéma est considéré comme une pratique culturelle qui va de soi parmi son groupe de pairs. Un troisième dessin rend compte d'une scène d'humiliation vécue à l'université, lorsqu'à l'issue de son exposé, dans lequel il s'était beaucoup investi, l'enseignant de Thierry se contente d'affirmer qu'« *il vaut mieux se taire que parler pour ne rien dire* ». Même si la scène date de plusieurs années au moment où Thierry l'évoque, il en est encore très marqué, lui renvoyant à son sentiment d'illégitimité au sein de l'université. Thierry est la première personne de sa famille à effectuer des études supérieures et est enfermé dans le sentiment de ne pas y être à sa place, ne sachant ni « bien parler » ni disposer de l'intelligence requise. Le retour effectué par son enseignant, qui semble constituer une figure d'identification, constitue un verdict, qui atteste et renforce son sentiment d'illégitimité.

Une question qu'un participant va lui poser constitue un véritable *événement* pour Thierry, en lui ouvrant un point de vue inédit sur cette expérience traumatisante : *que pensait son enseignant des auteurs auxquels Thierry se référait dans son exposé ?* Il s'avère que son enseignant détestait les sociologues dont parlait Thierry, qui se rend alors compte qu'il s'adressait peut-être davantage à eux qu'à lui dans sa critique acerbe. Thierry n'était qu'un porte-parole d'une partie de la communauté scientifique que désavouait son enseignant. Il se retrouvait donc impliqué, pris, à son insu, dans des enjeux institutionnels et les rapports de force structurant le champ universitaire. Qu'on ne s'y trompe pas, cette remise en perspective de cette expérience vécue par Thierry ne peut l'effacer. Néanmoins, le dispositif lui a permis de voir *autrement* cette scène et de considérer son enseignant et lui d'une autre façon. La question posée par le participant et l'analyse institutionnelle de cette scène qui en a suivi permettaient de mettre le doigt sur des acteurs absents de son dessin mais qui y étaient pourtant bien impliqués. Nous retrouvons ici l'une des thèses fondamentales de la sociologie clinique qui, si elle insiste sur le poids déterminant de l'histoire qu'on a en héritage (Gaulejac,

1999), ajoute que « si l'individu ne peut changer l'histoire, dans la mesure où ce qui s'est passé n'est pas modifiable, il peut modifier la façon dont cette histoire est agissante en lui. C'est dans ce travail que le sujet peut advenir » (Gaulejac, 2009, p. 197).

CONCLUSION

Les dessins réflexifs que nous proposons dans nos dispositifs cliniques de recherche et de formation permettent aux sujets d'accéder et de se confronter aux processus sociaux qui les imprègnent. C'est notamment le social incorporé dans l'individu, son *habitus*, au centre de la sociologie de Pierre Bourdieu, qui se trouve ici exploré, à travers son extériorisation, ses représentations par le dessin. Le travail d'élucidation qui est mené dépasse toutefois les limites du regard sociologique et invite les participants comme le chercheur à interroger le versant psychique autant que le versant social de leur existence. Ces supports peuvent à ce titre être considérés comme des matériaux empiriques propices à rendre compte de la complexité et l'intrication des phénomènes sociaux et psychiques.

La sociologie clinique, par cette interdisciplinarité assumée, reprend la critique de la spécialisation disciplinaire énoncée dès le début du XX^{ème} siècle par Marcel Mauss, non sans provocation : « Quand une science naturelle fait des progrès, elle ne les fait jamais que dans le sens du concret et toujours dans le sens de l'inconnu. Or, l'inconnu se trouve aux frontières des sciences, là où les professeurs se mangent entre eux, comme dit Goethe (je dis mange, mais Goethe n'est pas si poli !) » (Mauss, 2001, p. 365.)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BION, W. R. 1961. *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, 2012.

BOURDIEU, P. 1977. « Une classe objet », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 17/18, p. 2-5.

BOURDIEU, P. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

COURONNÉ, J. 2016. « Pour un usage sociologique du dessin. Réflexion méthodologique à partir d'une étude de cas », *Agora débats/jeunesses*, 74, p. 25-38.

FUGIER, P. 2013. « L'image comme support réflexif dans les dispositifs de recherche et d'interventions en sociologie clinique », dans A. Tuaillon-Demésy et G. Ferréol (coord.), *L'image et ses dérivés dans la recherche*, Besançon, université de Franche-Comté, publications C3S, p. 105-113.

GAULEJAC, V. de, 1987. *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris, Hommes et Groupes éditeurs.

GAULEJAC, V. de. 1999. *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.

GAULEJAC, V. de. 2009. *Qui est 'je' ?*, Paris, Editions du Seuil.

GAULEJAC, V. de. 1996. *Les sources de la honte*, Paris, Points Essais, 2011.

- GOFFMAN, E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- HANIQUE, F. 2007. « De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique », dans V. de Gaulejac, F. Hanique et P. Roche (sous la dir. de), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 91-113.
- LACAN, J. 1973. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Le Seuil.
- LINHART, D. 2008. *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- MAUSS, M. 1950. *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 2001.
- MEYER BORBA, A. 2010. « Dessin : une voie d'expression et de production des cultures enfantines », dans S. Octobre et R. Sirota (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, <http://www.enfanceetcultures.gouv.fr/actes/meyerborsa.pdf>
- MOLINIÉ, M. (dir.). 2009. *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF. Amiens, Encrage.
- MOLINIÉ, M. 2010. « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, p. 144-154.
- MOORE, D. et CASTELLOTTI, V. (2010). « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, p. 118-131.
- PAGÈS, M., GAULEJAC V. de, BONETTI, M. et DESCENDRE, D. 1978. *L'emprise de l'organisation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998.
- PICARD, D. 2013. « La recherche sur le dessin : quelles questions se pose-t-on actuellement en psychologie ? », *Développements*, 16-17, p. 83-93.
- ROCHE Pierre (2007), « La subjectivation », dans V. de Gaulejac, F. Hanique et P. Roche (sous la dir. de), *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 161-185.