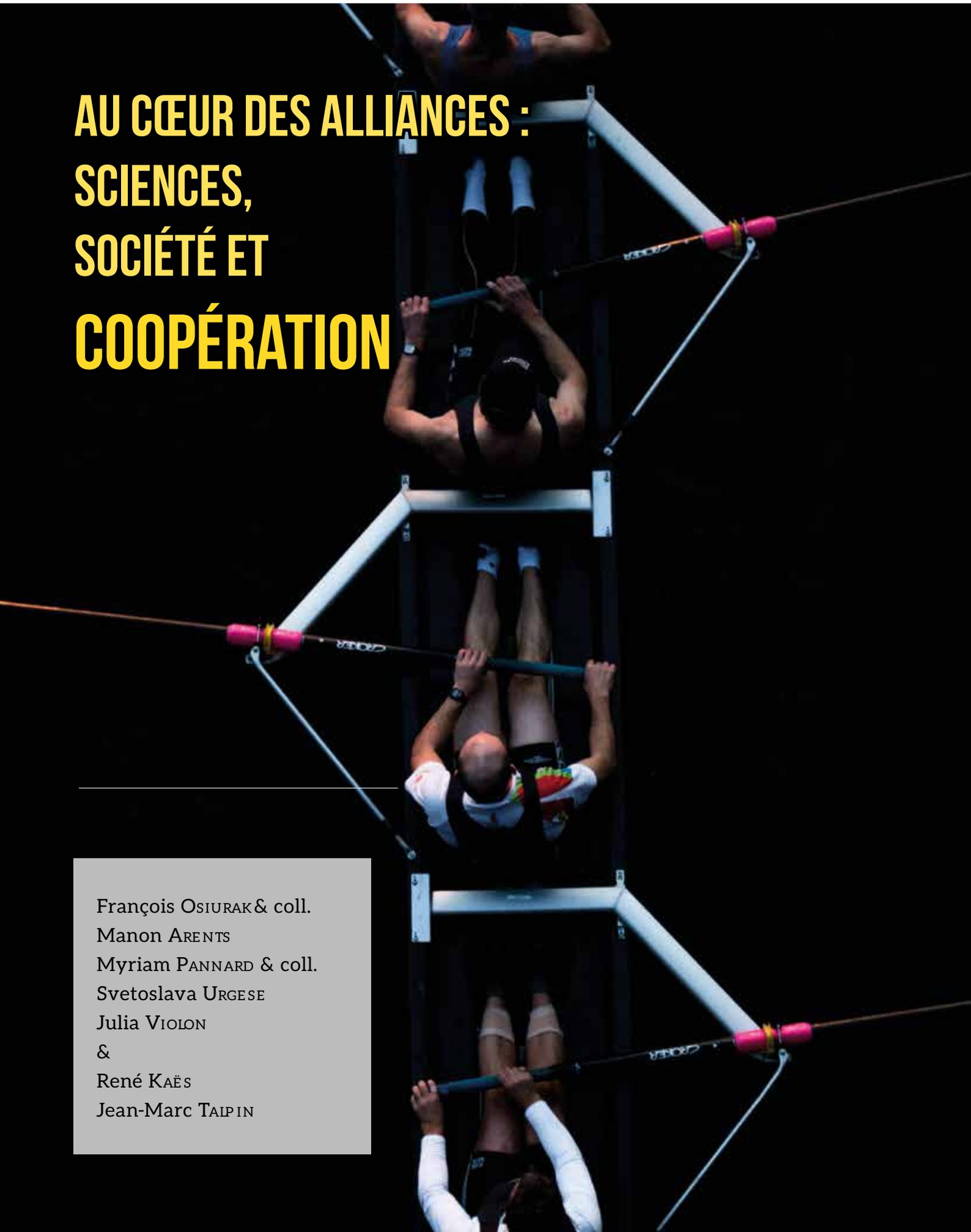


# CANAL PSY

Revue quadrimestrielle N°134 - Septembre-Octobre-Novembre-Décembre 2024

## AU CŒUR DES ALLIANCES : SCIENCES, SOCIÉTÉ ET COOPÉRATION

François OSIURAK & coll.  
Manon ARENTS  
Myriam PANNARD & coll.  
Svetoslava URGESE  
Julia VIOLON  
&  
René KAËS  
Jean-Marc TALPIN



# COUP DE CŒUR

Erri de Luca, 2023, *Les règles du mikado*, Paris, Gallimard, 2024, 154 p., 18 €

JEAN-MARC TALPIN

**I**l y a un tel, écrivain qu'on lit avec plaisir, il y a une telle, écrivaine qu'on lit avec intérêt. Ils et elles sont en nombre, qui valent le risque de les lire.

Et puis, il y a Erri de Luca, un coup de cœur à vie. Une ligne dure de la littérature mondiale, un axe, comme il l'écrit dans *Les règles du mikado*, dans une vie de lecteur. Et, lui qui est aussi alpiniste, une pierre dure. Ses phrases sont dures, denses, pour une œuvre d'une immense humanité sans complaisance.

Quand on commence, quand on avance dans *Les règles du mikado*, on se dit que c'est bien du "de Luca". Les phrases polies, si précises qui demandent qu'on s'y arrête, qu'on les laisse se déployer en soi, tout en se disant qu'on y reviendra.

Deux êtres qui se rencontrent : lui, un homme déjà vieux (être vieux, c'est quand on dit plus souvent encore : je fais encore ceci, cela) campe dans la montagne, elle, une toute jeune femme, la quinzaine, fuit sa famille et un mariage arrangé, forcé.

On repense à un proverbe de Chrétien de Troyes cité par Éric Rohmer (un tout autre univers) : *Qui trop parole, il se méfait*. Nul ne parle trop chez "de Luca". On s'observe, on ne se livre pas, ou ce qu'il faut. Il la protège, l'aide à s'installer, à se faire une autre vie loin de sa tribu, loin de sa culture. Il lui fait découvrir la mer, elle y fera son métier, une famille, une vie.

Quand on a dit cela, et c'est déjà beaucoup, et c'est un bonheur de lecture, on n'en a pas dit la moitié. Et on taira le reste car ce livre de "de Luca" ne ressemble à aucun autre de ses livres. C'est un roman avec un rebondissement, une découverte, un dévoilement non dans la parole mais dans les lettres échangées entre ces deux-là, bien des années après la rencontre initiale.

Dans un entretien, E. de Luca dit qu'il n'était pas très bon au mikado, trop maladroit. On le croit, lui qui est plus qu'adroit pour écrire et qui dit que l'écrit lui permet d'« imaginer de meilleures variantes de moi-même ».

Mais, la meilleure variante de lui-même, où est-elle : dans l'écrivain ? Dans l'homme profondément engagé auprès de migrants en Méditerranée, contre un tunnel polluant (lire le puissant et bref : Le contraire de la parole) ? C'est sans doute tout un. Erri de Luca n'est pas celui qui joue au mikado les yeux fermés tant il sent le jeu ; il est celui qui garde les yeux grands ouverts sur le monde pour le dire, pour l'écrire. Nous lui en sommes infiniment reconnaissants.

# ÉDITO

NICOLAS BALTENNECK

Maitre de conférences en psychologie du développement, Institut de Psychologie, Université Lumière Lyon 2

« *La seule chose qui sauvera l'humanité est la coopération.* » – Bertrand Russell, 1954.

## **La coopération, fil rouge entre espèces, savoirs et humanité.**

Dans un monde marqué par des crises écologiques, sociales et sanitaires, la coopération apparaît comme une clé essentielle pour notre avenir. Elle structure nos interactions, stimule nos progrès et transcende les frontières entre espèces. Si elle est cruciale pour la survie de nombreuses espèces, elle occupe une place singulière chez l'humain.

Dès l'enfance, la coopération favorise le développement cognitif et social. Les travaux de Bowlby et Piaget montrent qu'en jouant et en collaborant avec leurs pairs, les enfants apprennent à communiquer, résoudre des problèmes et gérer leurs émotions. Elle stimule également la créativité, encourage l'exploration de perspectives variées et favorise l'innovation. Au-delà de l'individu, la coopération est un moteur essentiel pour les groupes et organisations, permettant d'atteindre des objectifs communs. Elle renforce aussi l'estime de soi et le sentiment d'appartenance, en procurant sécurité et confiance.

Mais elle interroge aussi les dynamiques de compétition. Comme l'expliquait Bourdieu, dans la recherche scientifique, une tension existe entre la compétition – moteur de progrès – et la coopération, indispensable pour partager les connaissances et résoudre des problèmes complexes.

Ce numéro de Canal Psy explore la coopération sous des angles variés, mettant en lumière sa richesse et sa complexité.

François Osiurak et ses collaborateurs explorent la « culture technologique cumulative », un processus où les savoir-faire humains se transmettent et s'améliorent sur plusieurs générations. Comparant les capacités humaines à celles des chimpanzés, ils montrent que l'imitation et l'enseignement sont des mécanismes cruciaux de cette transmission. Ces formes de coopération hautement fidèles entre apprenants et enseignants ont ainsi permis des avancées technologiques majeures. Cette réflexion souligne les liens entre notre évolution et celle des autres espèces, tout en questionnant la spécificité humaine.

Manon Arents analyse un aspect inattendu de la coopération : la tricherie scolaire. À travers une étude menée auprès d'élèves, elle met en lumière comment la triche, loin d'être un simple acte individuel, peut tisser les liens entre pairs et la confiance. Les dynamiques de triche en réseau révèlent une forme de solidarité et de régulation collectives, en tension avec les normes éducatives traditionnelles. Cet article invite à repenser ces comportements comme des expressions complexes de la coopération.

Myriam Panard et ses collaborateurs présentent le projet Draconis, une initiative collaborative en oncologie. Face aux troubles neurocognitifs liés aux thérapies ciblées contre le cancer du poumon, ce projet associe cliniciens, chercheurs et patients pour co-développer des solutions adaptées. En valorisant l'expertise des patients, il illustre l'importance de la recherche participative, où la coopération interdisciplinaire et expérientielle améliore la pertinence et la durabilité des approches médicales.

Svetoslava Urgese et Julia Violon explorent la notion de « ritournelle », empruntée à Deleuze, pour analyser la coopération dans les groupes thérapeutiques et contextes pluriprofessionnels. Ces échanges, qu'ils soient physiques ou symboliques, créent des liens au sein de groupes itinérants en thérapie ou d'équipes institutionnelles. Loin des cadres rigides, ces dynamiques émergent dans les interstices des rythmes individuels et collectifs, démontrant l'importance du temps et de l'espace dans la coopération et la créativité collective.

Ainsi, dans le champ de la psychologie, la coopération s'incarne de multiples façons : que ce soit dans l'éducation, où la « triche » peut paradoxalement renforcer les liens entre élèves en situation d'apprentissage mutuel ; dans les groupes thérapeutiques, où le mouvement et le partage d'espaces « hors les murs » favorisent l'émergence de récits communs et la réorganisation psychique des individus ; ou encore dans des projets de recherche participative, où patients et chercheurs unissent leurs expertises pour co-créer des solutions adaptées. Ces exemples montrent que la coopération est bien plus qu'un outil fonctionnel, mais qu'elle s'inscrit au cœur de l'Évolution et qu'elle peut être une véritable force de transformation, capable de redéfinir les cadres et d'ouvrir des perspectives inédites.

C'est sans doute pour cette raison que Bertrand Russell écrit, en 1954, que « la seule chose qui sauvera l'humanité est la coopération », un an avant de publier le Manifeste antinucléaire « Russell-Einstein », en pleine Guerre froide. Il nous invite à dépasser les écueils d'un égoïsme naturel pour embrasser la coopération comme un impératif civilisationnel. Ce numéro témoigne de la richesse et de la diversité de la coopération dans nos vies et nos institutions. Il invite à repenser nos pratiques en valorisant les alliances, qu'elles soient interpersonnelles ou interdisciplinaires. Ensemble, il nous appartient de cultiver cette vertu essentielle, qui est à la fois un défi et un puissant levier de progrès.

Bonne lecture !

# SOMMAIRE

## Au cœur des alliances : sciences, société et coopération

Comment les humains coopèrent-ils pour transmettre et améliorer leurs techniques ?  
par François Osiurak, Chloé Bryche, Nina Stauffert, Anaïs Mercier & Eléonore Trân p.5

Au risque de la sédition, la triche comme coopération entre les élèves  
par Manon Arents p.11

Co-construire la recherche en oncologie : l'exemple du développement du projet de  
recherche collaboratif *Draconis* par Myriam Pannard & coll. p.19

Le mouvement entre topie et atopie : ritournelles groupales, ritournelles doctorales  
par Svetoslava Urgese et Julia Violon p.29

### questions à

René Kaës, à propos de *Utopies. Le travail de l'inconscient, catastrophe et désir de changement*  
par Jean-Marc Talpin p.37

## CANAL PSY

### Directrice de la publication

Isabelle VON BUELTZINGSLOEWEN, Présidente de l'Université, [isabelle.vonb@univ-lyon2.fr](mailto:isabelle.vonb@univ-lyon2.fr)

### Directeur délégué

Éric JACQUET, [Eric.Jacquet@univ-lyon2.fr](mailto:Eric.Jacquet@univ-lyon2.fr)

### Comité éditorial

Nicolas BALTENNECK, Marc-Antoine BURIEZ, Florence CROS, Marjolaine DOUMERGUE, Éric JACQUET,  
Tanguy LEROY, Raphaël MINJARD, Lila MITSOPOULOU, François OSIURAK.

### Édition

Marc-Antoine BURIEZ, [Marc-Antoine.Buriez@univ-lyon2.fr](mailto:Marc-Antoine.Buriez@univ-lyon2.fr)

Canal Psy est une revue du département FSP  
et de l'Institut de Psychologie  
Université Lumière Lyon 2  
5, av. Pierre Mendès France - 69676 Bron Cedex  
Tél. 04 78 77 24 76 - <http://psycho.univ-lyon2.fr>  
Imprimé par RIME  
ISSN 1253-9392

### Crédits photos :

Couverture : Photo de Josh Calabrese sur Unsplash  
p. 18 : Photo de Samuel Sweet sur Pexels  
p. 28 : Photo de Ashkan Forouzani sur Unsplash

# COMMENT LES HUMAINS COOPÈRENT-ILS POUR TRANSMETTRE ET AMÉLIORER LEURS TECHNIQUES ?

FRANÇOIS OSIURAK

Professeur de psychologie cognitive,

Laboratoire d'Étude des Mécanismes Cognitifs, Université Lyon 2, Lyon, France

Institut Universitaire de France, Paris, France

francois.osiurak@univ-lyon2.fr

CHLOÉ BRYCHE, NINA STAUFFERT, ANAÏS MERCIER & ELÉONORE TRÂN

Doctorantes, Laboratoire d'Étude des Mécanismes Cognitifs, Université Lyon 2, Lyon, France

## Introduction

Les plus anciens outils que nous connaissons sont les outils en pierre taillée dont la technique de fabrication consiste à frapper deux pierres l'une contre l'autre. Comme la technique semble simple, d'aucuns pourraient croire que son apprentissage l'est également. Peut-être suffit-il de pouvoir observer, une ou deux fois, un congénère dans le feu de l'action et de pouvoir s'exercer ensuite quelques minutes ? La réalité est tout autre. Stout et coll. (2015) ont rapporté que près de 170 heures d'entraînement de taillage de pierre en compagnie de deux experts comme enseignants étaient loin d'être suffisantes pour que des novices maîtrisent la création de bifaces, à savoir ces pierres dont plusieurs éclats ont été retirés pour leur donner une forme de pointe. Évidemment, l'entraînement finit forcément par fonctionner, puisque sinon la technique aurait disparu depuis longtemps. Quoi qu'il en soit, à l'égard de ces résultats se pose une question fondamentale à la croisée de l'anthropologie et de la psychologie. Puisque l'apprentissage de la fabrication de bifaces est si exigeant, serions-nous capables d'inventer ces bifaces par nous-mêmes, sans aucune aide ? Est-ce

qu'un individu vivant depuis sa naissance, seul, sur une île déserte, sans aucune trace humaine, sans aucun contact humain, pourrait enchaîner une succession de découvertes sur la taille de pierre l'amenant à produire de lui-même un biface ? La réponse qui fait actuellement consensus dans la communauté est non. Non, des outils tels que les bifaces sont trop complexes pour qu'un individu seul et isolé puisse les réinventer de nouveau sans apprentissage social. Cela ne serait pas le cas pour des outils lithiques plus anciens, dont la complexité est moindre. Snyder et coll. (2022) ont récemment montré que certaines techniques de taille pouvaient être réinventées par des participants naïfs, qui n'avaient donc aucune formation préalable. Par exemple, certains participants utilisèrent un percuteur dormant, à savoir une grosse pierre qui gît sur le sol et sur laquelle on vient frapper la pierre ciblée aussi appelée le nucléus. Cependant, dès lors que la séquence devient plus complexe, avec davantage d'étapes de fabrication (ex. : préparer le nucléus, le frapper pour retrier de grands éclats, puis retoucher le nucléus en l'ayant tourné au préalable, etc. ; voir Bryche et coll., sous presse), une forme de coopération serait nécessaire

entre l'apprenant et le modèle pour que le premier puisse bénéficier pleinement de l'apprentissage du second. L'objectif de cet article est de faire un rapide état de l'art qui décrit cette forme de coopération particulière entre l'apprenant et le modèle, et qui serait nécessaire à la transmission et l'amélioration de techniques au cours des générations, un phénomène aussi appelé culture technologique cumulative.

### **Culture technologique cumulative**

La culture technologique cumulative décrit l'augmentation, au cours des générations, de la complexité et l'efficacité des techniques et outils, l'idée étant que ces techniques et outils deviennent si complexes qu'ils ne peuvent plus être réinventés du vivant d'un individu (Boyd et coll., 2011). Ce phénomène, dont l'origine a été considérée par le journal *Science* comme une des 125 grandes questions de notre époque (Kennedy, 2005), aurait débuté il y a plus de 600000 ans, dans la mesure où, comme indiqué plus haut, les outils lithiques de l'époque étaient déjà trop complexes dans leur fabrication pour imaginer avoir été réinventés de façon répétée par des individus ne bénéficiant d'aucun apprentissage social (Paige & Perreault, 2024). La culture cumulative n'est pas unique à la dimension technologique, car on la retrouve, entre autres, dans l'art, les sciences, ou le langage. La culture cumulative s'oppose à la culture, aussi appelée culture minimale.

### **Culture minimale**

La culture minimale décrit un comportement qui est appris socialement de façon répétée et qui devient une caractéristique des membres du groupe. Cette forme de culture n'est pas unique à notre lignée et se retrouve dans de nombreuses espèces (Whiten, 2021). Par exemple, Whiten et coll. (1999) ont montré que certains groupes de chimpanzés d'Afrique centrale possédaient des comportements outillés (ex. : cassage de noix avec une pierre) que l'on n'observe pas dans d'autres groupes distants géographiquement. Pourtant, tous ces groupes vivent dans des environnements comparables, qui leur offrent à tous l'opportunité de produire ces comportements (c.-à-d., des noix et des pierres). On parle de culture minimale, car le comportement ne se complexifie pas au cours du temps, et peut être réinventé par un individu de son vivant.

Comment cette culture minimale se met-elle en place ? Qu'est-ce que copient ces chimpanzés ? L'interprétation qui fait consensus est que la transmission se fait à travers une forme d'apprentissage social que l'on appelle 'émulation', à savoir la copie des buts et non des moyens (Tomasello et coll., 1987). Les chimpanzés sont une espèce sociale, qui a la particularité d'être attentive aux comportements de leurs congénères. Ce que nous entendons par là, c'est qu'à travers un mécanisme attentionnel simple, les chimpanzés orientent de façon privilégiée leur attention vers les objets qui ont été manipulés par des congénères, comme si ces objets devenaient des objets de plus grande valeur. Ce mécanisme biaise l'exploration des chimpanzés, dans le sens où ils auront plus de chances de manipuler des objets manipulés par leurs congénères que d'autres objets de l'environnement. La conséquence est que, dès lors qu'un congénère manipule une noix avec une pierre, cela augmente les chances qu'un autre chimpanzé se mette à manipuler également ces objets si cet autre chimpanzé l'observe à ce moment-là. Cependant, les chimpanzés ne prêteront pas attention aux gestes précis réalisés par le modèle, si bien que s'ils apprennent, grâce à ce mécanisme attentionnel, l'association entre les deux objets, il leur reste nécessaire de réinventer le comportement. Grâce à cela, on comprend comment un comportement peut devenir une tradition dans le groupe, car dès lors que deux, puis quatre chimpanzés produisent le comportement, les chances que d'autres chimpanzés reproduisent le comportement par émulation augmentent considérablement. La limite de ce mécanisme est toutefois la suivante. Le temps consacré à réinventer le comportement exact empêche d'enchaîner des apprentissages rapides basés plus précisément sur les comportements du modèle. Cela rend aussi difficile la copie de comportements plus complexes, qui nécessite de prêter attention aux comportements du modèle. Si une telle attention est portée aux actions du modèle, alors l'individu n'émule plus, mais imite.

### **Imitation**

L'imitation, contrairement à l'émulation, consiste à copier non seulement le but, mais aussi les moyens. Si nous reprenons l'exemple du cassage de noix avec une pierre, imiter revient à apprendre non seulement l'association entre la noix et le caillou, mais

aussi les gestes précis réalisés par le modèle. Cela peut consister, par exemple, à regarder l'angle de frappe ou bien à tenter de repositionner avec précision la noix sur la grosse pierre utilisée comme enclume, comme le modèle le fait. L'imitation augmente la fidélité de la copie, on dit ainsi que la transmission est de haute-fidélité. La question est, pourquoi observerait-on plutôt de l'émulation chez les chimpanzés que de l'imitation ?<sup>1</sup> Ou dit autrement, quelle capacité psychologique permettrait de passer de l'émulation à l'imitation ? La réponse est que l'imitation reposerait sur la capacité à attribuer un principe de rationalité aux actions générées par autrui (Gergely & Csibra, 2003). L'idée est que dès lors qu'on infère que les comportements d'autrui ne sont pas aléatoires, mais guidés par une forme de rationalité, alors ces comportements deviennent des sources d'information intéressantes à prendre en considération. Gergely et coll. (2002) ont ainsi montré que des enfants de 14 mois imitent des actions surprenantes (ex. : taper avec la tête) produites par un adulte pour allumer une lampe dès lors que le modèle adulte semble intentionnellement réaliser cette action (c.-à-d., les mains sont pourtant libres). Toutefois, si cette action surprenante s'explique par le contexte (p. ex., les mains étaient occupées à autre chose, donc l'appui ne pouvait se faire qu'avec la tête), alors les enfants émulent en produisant une action moins surprenante (c.-à-d., ils utilisent les mains et non la tête pour allumer la lampe, contrairement à ce qu'ils ont vu du modèle). D'autres travaux ont indiqué que des enfants dès leur première année de vie peuvent appliquer ce principe de rationalité (Gergely et coll., 1995), suggérant que cette capacité cognitive pourrait être relativement précoce et automatique, dans le sens, où les individus l'utiliseraient spontanément et sans en avoir conscience.

### 'Sur-imitation'

La propension à imiter permet d'extraire davantage d'informations, si bien que l'apprenant peut acquérir plus vite le comportement du modèle, même si ce comportement devient complexe. On comprend ainsi en quoi l'imitation devient centrale pour

<sup>1</sup> Nous disons bien 'plutôt', car les résultats de certaines études conduisent à envisager les choses avec prudence, non pas en termes de tout ou rien, mais plutôt à travers un gradient qui indiquerait que les chimpanzés ont la tendance à émuler davantage qu'à imiter plutôt qu'à seulement émuler et à ne jamais imiter (Horner & Whiten, 2005).

le développement de la transmission de techniques de plus en plus complexes, et donc de la culture technologique cumulative. De façon intéressante, cette imitation est aussi pensée comme un moyen de gagner du temps pour comprendre certains comportements difficiles à saisir au premier abord. En quelque sorte, imiter pourrait permettre l'émergence d'une 'stratégie' implicite de type, 'copions déjà, comprenons plus tard', un peu comme lorsqu'une amie vous a montré comment faire une quiche que vous tentez de confectionner quelques jours plus tard en tentant de reproduire les actions qu'elle a réalisées. Ce mécanisme peut parfois conduire à reproduire des actions qui sont, dans une certaine mesure, non pertinentes. Ainsi, si vous n'avez pas tout compris aux actions réalisées par votre amie, vous pourriez recouper la feuille de papier qui supporte la quiche, car votre amie l'a fait, alors qu'elle le faisait, car la feuille a tendance à se coincer dans la porte de son four, qui est un peu petit. Horner et Whiten (2005) ont montré que de jeunes enfants de 4 ans reproduisent effectivement les actions non pertinentes d'un modèle, un phénomène appelé 'sur-imitation', qui serait absent chez les chimpanzés. Des travaux ont depuis rapporté que ce phénomène se développe autour de la troisième année de vie et s'observe aussi à l'âge adulte (Hoehl et coll. 2019).

### Enseignement

Pour qu'un apprentissage soit maximal, il faut que l'apprenant souhaite déjà apprendre du modèle, ce qui rejoint le mécanisme d'imitation décrit juste au-dessus. Que l'apprenant coopère est une bonne chose, mais encore faut-il que le modèle coopère également. Lorsque c'est justement le cas, on parle d'enseignement, qui peut se définir comme tout comportement qui facilite l'apprentissage chez un apprenant (Kline, 2015). Le modèle n'agit donc plus comme s'il était seul, il modifie son comportement. Il peut ainsi répéter des actions, les ralentir, pointer pour rendre saillant des aspects importants d'une tâche, ajouter des gestes ou des paroles pour faire comprendre à l'apprenant qu'il va dans la bonne ou la mauvaise direction, etc. Cette définition de l'enseignement est assez opérationnelle et non centrée sur le langage pour que l'on puisse aussi l'employer pour décrire des comportements animaux non humains. Sur cette base, plusieurs études ont observé

des comportements d'enseignement chez les animaux non humains (Thornton & McAuliffe, 2008), qui restent toutefois rares. La question des bases psychologiques de l'enseignement est une question ouverte. Certains pensent qu'enseigner nécessite de la théorie de l'esprit, à savoir la capacité à épouser le point de vue d'autrui pour raisonner sur ses états mentaux, comme ses croyances ou intentions (Osiurak & Reynaud, 2020). À l'appui, une étude récente en neuro-imagerie a montré que le lobe préfrontal médian, à savoir une région cruciale pour la théorie de l'esprit, est préférentiellement recruté lorsque des participants doivent choisir des exemples à montrer à des apprenants pour les guider dans une tâche. Toutefois, tout enseignement ne pourrait se réduire à la théorie de l'esprit, et la question demeure d'identifier les capacités cognitives impliquées dans ce comportement singulier.

### **Coopération et culture cumulative**

En somme, des capacités sociocognitives spécifiques permettraient de provoquer (1), chez l'apprenant, la motivation à prêter une attention particulière aux comportements du modèle et (2), chez le modèle, la motivation à faciliter l'apprentissage, donc à enseigner. Grâce à cela, apprenants et modèles se mettraient à coopérer avec, pour but, la volonté de favoriser l'apprentissage chez l'apprenant. Comme évoqué plus haut, ça serait justement cette forme de coopération qui ferait émerger des phénomènes culturels cumulatifs. Des comportements de plus en plus complexes pourraient ainsi être transmis et rapidement stabilisés, laissant ainsi le temps à de nouvelles découvertes, et à une accumulation de modifications : le fameux effet cliquet (Tomasello et coll., 1993) qui décrit le phénomène de culture cumulative, qu'il soit technologique ou non. Si on retourne vers les industries lithiques, certains ont suggéré que la complexité de leur procédé de fabrication a induit une forme d'opacité, empêchant l'apprenant de comprendre par lui-même, sans guidage par autrui, comment l'objet peut être fabriqué (Shipton & Nielsen, 2015). C'est le cas des bifaces, évoqués plus haut, qui semblent impossibles à reproduire en les regardant seulement ou même en observant une personne à son insu en confectionner. En réalité, des travaux ont montré que la fabrication d'outils lithiques plus anciens, et dont le procédé est pourtant moins com-

plexe, aurait pu déjà exiger de l'enseignement pour être appris (Morgan et coll., 2015). En somme, imitation et enseignement pourraient refléter deux dimensions coopératives clefs au développement de la culture technologique cumulative.

Dean et coll. (2012) ont réalisé une étude qui démontre plus directement comment cette coopération permet de faire émerger une culture cumulative. Leur étude impliquait un groupe d'enfants humains de 3 à 4 ans, un groupe de chimpanzés et un groupe de capucins. La tâche consistait à récupérer des récompenses coincées dans une boîte à problème. La boîte avait trois niveaux de complexité. Pour chaque niveau, des actions spécifiques devaient être faites, comme tourner une molette, ou appuyer sur deux boutons simultanément. Le niveau 1 devait être résolu en premier pour libérer la première récompense, permettant ainsi d'accéder au niveau 2 dont la résolution libérait la seconde récompense et permettait l'accès au niveau 3 et à la troisième récompense. Chaque boîte comportait deux parties identiques, si bien que deux individus pouvaient réaliser des actions sur la boîte en observant ce que le congénère faisait sur l'autre partie de la boîte. La boîte était laissée à disposition des groupes, ce qui permit aux auteurs d'observer les binômes en action. Les résultats en termes de performance ont indiqué que la majorité des chimpanzés et des capucins ont résolu le niveau 1, alors que la moitié des enfants finissaient les trois niveaux. En quelque sorte, cela indiquait que seuls les enfants étaient capables de cumuler des découvertes<sup>2</sup>. Plus intéressant encore, aucun comportement d'enseignement ne fut rapporté chez les chimpanzés et capucins, alors qu'un quart des enfants montraient ce comportement, en répétant par exemple une action pertinente pour la montrer au camarade qui œuvrait en parallèle. De la même façon, ils répertorièrent plus de 200 actes altruistes chez les enfants contre aucun chez les deux groupes de primates non humains. Ces actes altruistes consistaient à donner la récompense obtenue à son camarade de jeu, ce qui pouvait avoir comme effet de l'inciter à persévérer, un comportement qui s'apparente également à de l'enseignement. Si la coopération semblait opérer

<sup>2</sup> Reindl et coll. (2020) ont montré que des enfants, sans aucune aide, parvenaient parfois à compléter les trois niveaux. Notons que cette limite méthodologique ne remet pas en cause les principales conclusions de l'étude sur le lien entre performance et coopération.

sur le versant 'modèle', les auteurs la rapportèrent aussi sur le versant 'apprenant', en indiquant que les jeunes enfants avaient tendance bien plus souvent que les chimpanzés ou les capucins à tenter de reproduire les actions faites par le camarade de jeu du moment. En d'autres termes, les enfants s'imitaient entre eux et ne se contentaient pas d'émuler. Enfin, les auteurs constatèrent un lien entre la performance et le nombre d'actes coopératifs, dans le sens où tous les enfants qui avaient complété le dernier niveau étaient des enfants qui avaient bénéficié d'une forme d'enseignement et/ou tenté d'imiter. En somme, cette étude a appuyé l'idée que la coopération serait centrale à l'accumulation de découvertes au cours du temps.

## Conclusion

Dans cette revue, nous avons insisté sur le lien entre la coopération lors de l'apprentissage et le développement de la culture technologique cumulative. Le message clef est que sans cette coopération, la transmission aurait peu de chance d'être hautement fidèle, rendant impossible l'émergence

de phénomènes culturels cumulatifs. Si cela nous a amenés naturellement à nous tourner vers des capacités sociocognitives comme l'attribution du principe de rationalité ou la théorie de l'esprit, il n'en reste pas moins qu'il est possible que des processus cognitifs non sociaux puissent aussi contribuer à cette coopération. Par exemple, des études récentes ont montré que la compréhension causale pouvait moduler la transmission de techniques, dans le sens où plus une personne est capable de comprendre ce qu'un individu lui montre, plus elle a de chances de le reproduire fidèlement, voire d'innover (Osiurak et coll., 2023). En somme, de nombreuses recherches sont encore à mener pour comprendre comment les individus humains coopèrent, et ce depuis plusieurs centaines de milliers d'années, pour transmettre et améliorer leurs techniques au cours des générations.

---

---

## Bibliographie

- Boyd, R., Richerson, P. J., & Henrich, J. (2011). The cultural niche: Why social learning is essential for human adaptation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 10918-10925.
- Bryche, C., Lesourd, M. & Osiurak, F. (sous presse). From stone tools to fMRI, studying human cognitive evolution when the mind doesn't fossilise. *Journal of Cultural Cognitive Science*. <https://doi.org/10.1007/s41809-024-00154-6>
- Dean, L. G., Kendal, R. L., Schapiro, S. J., Thierry, B. & Laland, K. N. (2012). Identification of the social and cognitive processes underlying human cumulative culture. *Science*, 335, 1114-1118.
- Gergely, G., & Csibra, G. (2003). Teleological reasoning in infancy: The naïve theory of rational action. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 287-292.
- Gergely, G., Nádasdy, Z., Csibra, G., & Bíró, S. (1995). Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition*, 56, 165-193.
- Hoehl, S., Keupp, S., Schleihau, H., McGuigan, N., Buttelmann, D., & Whiten, A. (2019). 'Over-imitation': A review and appraisal of a decade of research. *Developmental Review*, 51, 90-108.
- Horner, V., & Whiten, A. (2005). Causal knowledge and imitation/emulation switching in chimpanzees (*Pan troglodytes*) and children (*Homo sapiens*). *Animal Cognition*, 8, 164-181.
- Kennedy, D. (2005). What don't we know? *Science*, 309, 75.
- Kline, M. A. (2015). How to learn about teaching: An evolutionary framework for the study of teaching behaviour in humans and other animals. *Behavioural and Brain Sciences*, 38, 1-71.
- Morgan, T. J. H., Uomini, N. T., Rendell, L. E., Chouinard-Thuly, L., Street, S. E., Lewis, H. M., Cross, C. P., Evans, C., Kearney, R., De La Torre, I., Whiten, A. & Laland, K. N. (2015). Experimental evidence for the co-evolution of hominin toolmaking teaching and language. *Nature Communications*, 6, 1-8.

- Osiurak, F., Claidière, N. & Federico, G. (2023). Bringing cumulative technological culture beyond copying versus reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 27, 30-42.
- Osiurak, F. & Reynaud, E. (2020). The elephant in the room: What matters cognitively in cumulative technological culture. *Behavioural and Brain Sciences*, 43, e156.
- Paige, J. & Perreault, C. (2024). 3.3 million years of stone tool complexity suggests that cumulative culture began during the Middle Pleistocene. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121, e2319175121.
- Reindl, E., Gwilliams, A. L., Dean, L. G., Kendal, R. L. & Tennie, C. (2020). Skills and motivations underlying children's cumulative cultural learning: Case not closed. *Palgrave Communications*, 6, 106.
- Shipton, C. & Nielsen, M. (2015). Before cumulative culture: The evolutionary origins of overimitation and shared intentionality. *Human Nature*, 26, 331-345.
- Snyder, W. D., Reeves, J. S. & Tennie, C. (2022). Early knapping techniques do not necessitate cultural transmission. *Science Advances*, 8, eabo2894.
- Stout, D., Hecht, E., Khreisheh, N., Bradley, B. & Chaminade, T. (2015). Cognitive demands of lower Paleolithic toolmaking. *PLoS ONE*, 10, 1-18.
- Thornton, A. & McAuliffe, K. (2006). Teaching in wild meerkats. *Science*, 313, 227-229.
- Tomasello, M., Davis-Dasilva, M., Camak, L., & Bard, K. (1987). Observational learning of tool-use by young chimpanzees. *Human Evolution*, 2, 175-183.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioural and Brain Sciences*, 16, 495-511.
- Whiten, A. (2021). The burgeoning reach of animal culture. *Science*, 372, eabe6514.
- Whiten, A., Goodall, J., McGrew, W. C., Nishida, T., Reynolds, V., Sugiyama, Y., Tutin, C. E. G., Wrangham, R. W. & Boesch, C. (1999). Cultures in chimpanzees. *Nature*, 399, 682-685.

# AU RISQUE DE LA SÉDITION, LA TRICHE COMME COOPÉRATION ENTRE LES ÉLÈVES

MANON ARENTS

Psychologue Éducation et Formation

Docteure en Sciences de l'Éducation et de la Formation

## Avant-Propos

C'est une salle de classe vide comme il en existe un peu partout dans l'école de la République. Une trentaine de chaises assorties à autant de bureaux, un tableau blanc et des néons qui grésillent. À une de ces tables, sur une de ces chaises, est assis Dimitri, élève de troisième dans un collège rural. Dimitri n'est pas très grand pour son âge, il porte des lunettes, un sweat trop grand et ses cheveux lui cachent une partie du visage. À côté de lui est assis son « copain, [son] pote », Arthur, élève de troisième également, les cheveux en brosse, plus grand et massif que lui. Sur la table à laquelle ils font face, trois gobelets en carton opaques sont disposés en ligne, une balle de ping-pong posée devant celui du milieu. Je suis assise face à ces deux élèves, je leur propose « un petit jeu, rien de bien compliqué, il faut trouver sous quel gobelet se trouve la balle ». Dimitri hoche la tête en souriant, il fixe les gobelets, bras croisés, en retrait sur sa chaise, Arthur quant à lui est penché vers la table, stoïque et concentré.

Je triche. Il n'existe pas une balle, mais deux, je vais faire perdre les deux élèves. Ils n'ont pas le droit de toucher les gobelets que je suis la seule à manipuler. À la deuxième manipulation, Dimitri approche sa main des gobelets, je lui demande de « ranger [sa] main », il glisse donc sa main dans la manche de son sweat et approche sa manche vide des gobelets, je précise « la manche aussi, il n'y a que moi qui aie le droit de toucher les gobelets ». Après trois manipulations, Dimitri et Arthur n'ont pas trouvé la balle plus d'une fois, Arthur fronce les sourcils et Dimitri sourit, il ne dit rien. Je quitte la pièce trente secondes, refermant la porte derrière moi. J'entends des rires derrière la porte, des éclats de voix et le bruit de balles qui tombent. Quand je rentre dans la classe, Dimitri et Arthur ont les deux mains dans la

poche ventrale de leur sweat. Ils sont assis sur leurs chaises, me regardent en souriant. Je m'assois face à eux et leur demande quel gobelet cache la balle. Dimitri me désigne celui du milieu avec son menton, sans sortir les mains de sa poche. Arthur est stoïque. Je soulève un gobelet vide et souris, puis je soulève en même temps les deux autres gobelets : vides également.

Je demande « où sont passées les balles ? » et Dimitri me répond « Quelles balles ? Il n'y en avait qu'une ! ». Je ne sais pas quoi répondre et commence à rire. Dimitri se tourne vers Arthur et lui sourit, il hoche la tête. L'instant suivant, les deux élèves font sortir chacun une balle de leur poche de sweat en la faisant rebondir sur la table.

Plus tard en entretien, Dimitri déclare « vous avez dit "vous n'aurez pas le droit de toucher aux gobelets tant que je suis dans la pièce" [...] c'était une invitation à le faire quand vous serez partie ». Pour lui « une interdiction, si on joue un peu sur les mots, ça peut être quelque chose qui nous permettrait de le faire d'un autre moyen ». Quand je l'interroge sur le rapt des balles en mon absence, il déclare « Je prends la première balle [...] ensuite je vais la donner à Arthur. [...] le seul moyen de gagner dans des jeux comme ça c'était d'éliminer les variables, mais pour le faire, je dirais que c'était le comportement d'Arthur et moi, on s'entend bien et du coup on voulait le faire avec camaraderie [...] pour gagner à tous les coups ».

J'interroge Dimitri sur sa définition de la camaraderie et la relation qu'il a avec Arthur. Si Dimitri reconnaît avoir triché, il parle surtout de la « confiance » que Arthur lui porte et de l'« esprit de cohésion » dont ils ont fait preuve pendant l'expérience.

## Introduction

Si, quel que soit l'âge ou l'environnement, la coopération se développe entre les individus (Axelrod R. & Hamilton W-D., 1981), il est des lieux d'expressions qui ne suscitent pas toujours son adhésion. Si coopérer comporte sa part de signalement social (Warneken F. & Tomasello M., 2009), ce comportement induit également un certain niveau d'élaboration moral. Se pose alors la question du référentiel des coopérateurs, les enjeux de l'entrée dans la coopération et avec qui cela est-il possible. L'étude développée ci-après se penche sur le cas particulier de la triche en milieu scolaire, fait social largement répandu, cette pratique s'oppose radicalement aux normes de l'École républicaine (Giust-Desprairies F., 2003). Si les motivations des tricheurs individuels sont aujourd'hui bien connues (Murdock T-B. & al., 2001), celles des tricheurs en réseau le sont moins, et c'est sur ce comportement singulier que nous vous proposons de nous pencher désormais.

## Approche théorique

Aider son prochain quand celui-ci est en difficulté, voilà un comportement unanimement valorisé. Il s'agit non seulement de 1) chercher à apporter du mieux-être à autrui en ayant pleinement 2) confiance en sa capacité à se saisir de l'aide proposée pour réussir et cela, même si 3) l'objectif visé diffère du sien propre et ne nous apporte rien (Warneken F & Tomasello M., 2009). Cela permet également de bénéficier d'une forte réputation sociale, être perçu comme un aidant, celui qui est fiable. Coopérer suppose également une dose d'humilité. Nous nous appuyons ici sur la définition de coopération proposée par Jean Piaget « tout rapport entre deux ou N individus égaux ou se croyant tels, autrement dit tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige » (Piaget J., 1923, p. 226).

Il est possible de questionner l'existence d'une telle qualité de rapport entre deux élèves tricheurs. Pour cela, il est nécessaire de s'intéresser aux différents leviers qui sous-tendent l'entrée dans la triche. Loin d'être la spécialité des élèves français, de nombreuses études anglo-saxonnes se sont penchées sur le cas des élèves tricheurs, notamment dans les universités prestigieuses que compte le Royaume-Uni. Or, dans ces établissements, les comportements de

triche individuels sont légion et posent de réels soucis de validation des diplômes obtenus. Les chercheurs qui se sont penchés sur ce phénomène ont alors tiré plusieurs conclusions de leurs recherches. La triche individuelle serait motivée par 1) une estime de soi dégradée, 2) un sentiment d'incompétence au regard de la réputation de l'université intégrée, 3) un stress généralisé, 4) un sentiment d'isolement des étudiants (Murdock T-B. & al., 2001). En conclusion, l'entrée dans la triche individuelle suppose une certaine vulnérabilité des tricheurs.

Or, si la vulnérabilité précédemment évoquée est liée à un certain isolement, la triche en réseau suppose elle un collectif. Si nous abordons ce concept, c'est par ce que, de par sa capacité de régulation et de stabilisation, le collectif permet de définir une pensée et une morale commune, rompant l'isolement individuel en permettant de faire partie d'un ensemble structuré aux références partagées (Giust-Desprairies F., 2003). Précisons dès lors que le collectif ne suppose pas la dissolution systématique de l'individu, mais permet une intégration en conservant sa singularité. Il s'agit alors d'accommodation et non d'assimilation, cette notion supposant la conservation du système en effaçant les particularités individuelles (Clavel B., 2016).

La relation à l'autre est donc affaire d'équilibre permanent et la coopération suppose une bienveillance mutuelle, une logique du don/contre-don basé sur le principe de réversibilité (Mauss M., 1923). Cette logique d'échanges permanents permettrait de dépasser le modèle de valeurs morales dans lequel évoluent les individus concernés. Le changement de statuts qu'induit cette logique du don (le donateur devenant celui qui est redevable par la suite) permet effectivement de rediscuter toujours plus le système de valeurs morales en le mettant à l'épreuve à chaque transaction (Mauss M., 1923). Cette approche permet de mettre en perspective la question de la valeur attribuée aux idéaux moraux. En effet, en dépassant leur aspect rassurant, il apparaît que ces systèmes de pensées congratulent autant qu'ils condamnent. En contexte scolaire, la coopération est largement encouragée, ce qui n'est pas le cas de la triche, faisant l'objet de punitions variées ayant pour objectif d'annihiler ce comportement. Tricher, c'est alors s'opposer au cadre scolaire, à la loi de

l'École Républicaine, mettre en péril l'équilibre de l'institution (Giust-Desprairies F., 2003).

Il est vrai que le tricheur rebute. Que ce soient les humains comme les grands primates, tout acte séditieux provoque du dégoût, la triche n'y fait pas exception (Darwin C., 1872). Cependant, si les tricheurs sont si répandus, il faut bien interroger les raisons de cette répartition, en admettant qu'elles puissent être autres que le dégoût de soi, une estime dégradée et un profond sentiment d'isolement.

À contrario des actes séditieux justement, les comportements altruistes, socialement valorisés font partie intégrante du processus de socialisation, expliquant, en partie l'augmentation des comportements d'aide avec l'âge (Warneken F & Tomasello M., 2009). Ces comportements d'aide peuvent être regroupés sous le concept d'altruisme.

L'altruisme est une aide émotionnelle, fonctionnant en résonance avec l'état émotionnel d'autrui. Selon les auteurs, cette aide aurait une composante instinctive, incluant une méconnaissance partielle des capacités réelles d'autrui à atteindre son objectif. Il s'agirait donc d'une sensibilité immédiate aux besoins d'autrui excluant une lecture objective de la situation.

Évoquer autrui nécessite de définir l'altérité. Le concept de mitoyenneté tel que défini par Philippe Meirieu & coll. (2009) induit une logique de proximité comme levier au comportement d'aide. Il s'agirait donc d'une capacité à développer une attitude bienveillante et altruiste plus naturellement à l'égard de ses pairs. Renforçant le concept précédent, celui d'égalitarisme suppose une aversion pour l'inégalité entre les pairs (Fehr E & al., 2013), aversion qui a tendance à diminuer à l'adolescence, les individus adoptant plus fréquemment des logiques d'équité, considérant l'implication individuelle.

Afin d'orienter notre réflexion, il est intéressant de problématiser la persistance des comportements coopératifs en situation de stress et notamment de compétition. Il existe une congruence entre la coopération inter-groupe et la mise en compétition de ces derniers (Toppe T & coll., 2021) allant à l'encontre d'une approche supposant l'attaque d'autres collectifs dès qu'une hiérarchie résulte de l'épreuve engagée. De plus, si les tiers significatifs encouragent cette coopération, alors elle tend à se répli-

quer d'elle-même, sans amorçage. Aussi, faire une expérience positive de la coopération favoriserait sa reproduction. Cette approche fait échos à celle de Clavel B. (2016) selon laquelle l'individu doit être mis dans une situation féconde pour développer son autonomie morale, l'École semble alors être un endroit riche d'opportunités développementales.

## Méthodologie

La coopération étant un mode de fonctionnement fortement encouragé en milieu scolaire, elle renforce l'implication des élèves dans les activités du groupe classe et entretient les relations positives entre tous les acteurs de la scolarité (St-Amand J. & coll., 2017).

La triche en réseau entre en cohérence avec ce mode de fonctionnement. Il s'agit donc de proposer un dispositif de récolte de données permettant de mettre en évidence l'entrée dans un comportement de triche en fonction du niveau de mitoyenneté éprouvé par les élèves et de questionner les leviers à l'adoption de ce comportement.

Une méthodologie mixte a alors été déployée, il s'agissait de :

1. former des binômes d'élèves ayant une relation amicale ou inamicale,
2. proposer à ces binômes une situation ludique où l'opportunité de tricher était présente,
3. confronter les binômes ayant triché à leur comportement pour isoler ce qui soutendrait leur comportement. Un groupe contrôle constitué d'élèves seuls a été soumis au même protocole.

Ce protocole a été déployé sur dix mois (mars à décembre 2020) auprès de 127 élèves de quatrième et de troisième de la région lyonnaise (69). Les établissements participants sont issus de l'enseignement public. Dans un souci de standardisation, deux questionnaires évaluant le développement moral (Xu F & coll. 2009) et l'empathie (Favre D & coll. 2005; 2009) ont été distribués à l'ensemble des participants, ces derniers devaient les remplir avant de participer au dispositif expérimental.

## Dispositif expérimental

Le dispositif utilisé s'inspire du protocole de Talwar V. et Lee K. (2002) mettant à l'épreuve la capacité à mentir ou à être honnête des enfants d'âge scolaire et préscolaire. Une figurine *Buzz l'éclair* était présente dans la salle et celle-ci devenait bruyante lorsque l'expérimentateur quittait la salle. L'enfant n'avait pas le droit de regarder la figurine. Au retour de l'expérimentateur, l'enfant devait dire s'il s'était retourné ou non, intrigué par le bruit du jouet.

Afin de conserver l'aspect ludique de ce protocole, tout en l'adaptant à un public adolescent, le jeu du bonneteau, ou jeu des gobelets, a été utilisé. Il s'agissait d'un dispositif truqué, trois gobelets opaques étaient disposés sur la table face aux participants, deux contenaient une balle et un était vide. Une seule balle était montrée aux participants, à la suite de manipulations, le ou les participants devaient identifier le gobelet qui recouvrait la balle. Le nombre de bonnes réponses était contrôlé afin de respecter la même probabilité que le hasard (deux erreurs et une bonne réponse). L'expérimentatrice verbalise clairement qu'elle est la seule à avoir le droit de soulever les gobelets. Une quatrième manipulation est réalisée, mais avant que les participants ne se prononcent, l'expérimentatrice annonce qu'elle va les laisser réfléchir pendant 30 secondes, laissant la possibilité ou non de soulever les gobelets en son absence. Afin de s'assurer de l'authenticité des réactions, une caméra discrète captait l'intégralité de l'expérimentation, dissimulée dans un angle de la salle.

Afin de ne pas interpréter un comportement comme relevant de la triche alors que le ou les élèves n'ont pas cette intention, le questionnaire issu de l'étude de Xu F & coll. (2009) leur était diffusé, identifiant leur capacité à différencier un mensonge blanc (dissimuler une vérité dans le but de protéger autrui) d'un mensonge noir (assumer une fausse information dans le but de blesser l'autre). Dans le souci de s'assurer des capacités empathiques des participants, un second questionnaire était également diffusé, permettant de ne pas interpréter un comportement comme relevant de la coopération si l'élève avait des difficultés à entrer en empathie avec ses pairs (Favre D & coll. 2005; 2009). Les données de ces deux questionnaires mettent en évidence des performances homogènes entre les élèves, permettant de se prémunir d'une surinterprétation des comportements observés pendant l'expérimentation.

## Résultats

Les données récoltées mettent en évidence un engagement significatif dans le comportement de triche en fonction du dispositif de passation, les binômes trichent plus souvent (37 %) que les élèves seuls (5 %). La significativité de ce comportement a été évaluée via un test du Khi 2 d'indépendance (Khi 2 - 5,2821; pvalue - 0,02155).

En revanche, la qualité de la relation entre les participants n'apparaît pas comme significative, les bons amis tricheraient autant (33 %) que les antagonistes (36 %). L'absence de différence significative entre ces deux groupes a été mise en évidence

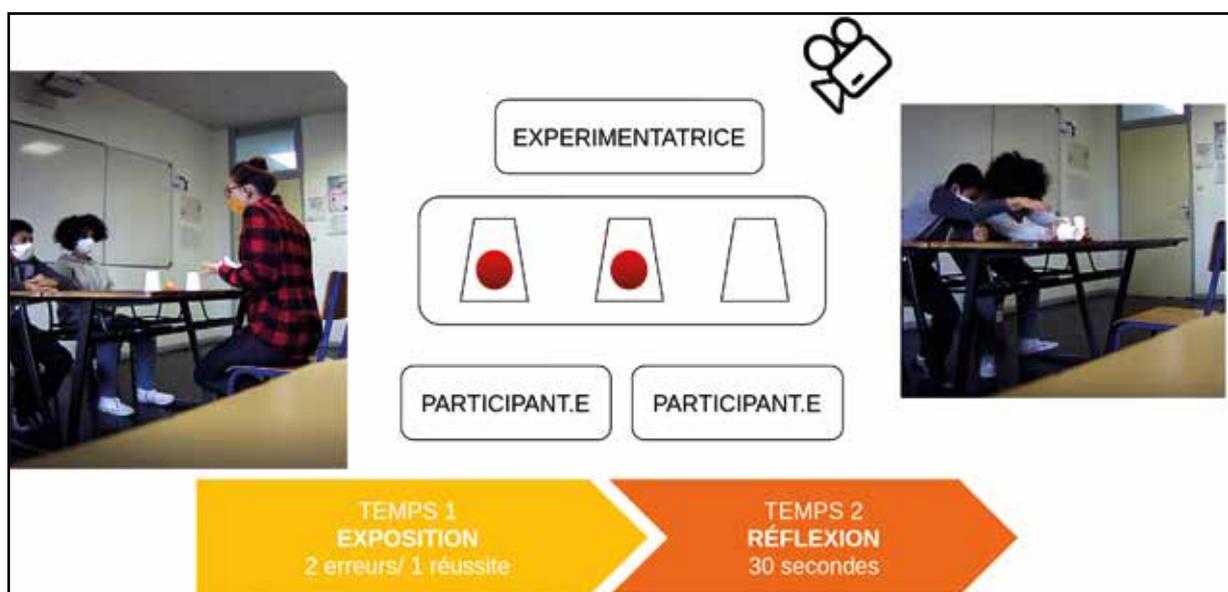


Figure 1 – Schéma du dispositif expérimental

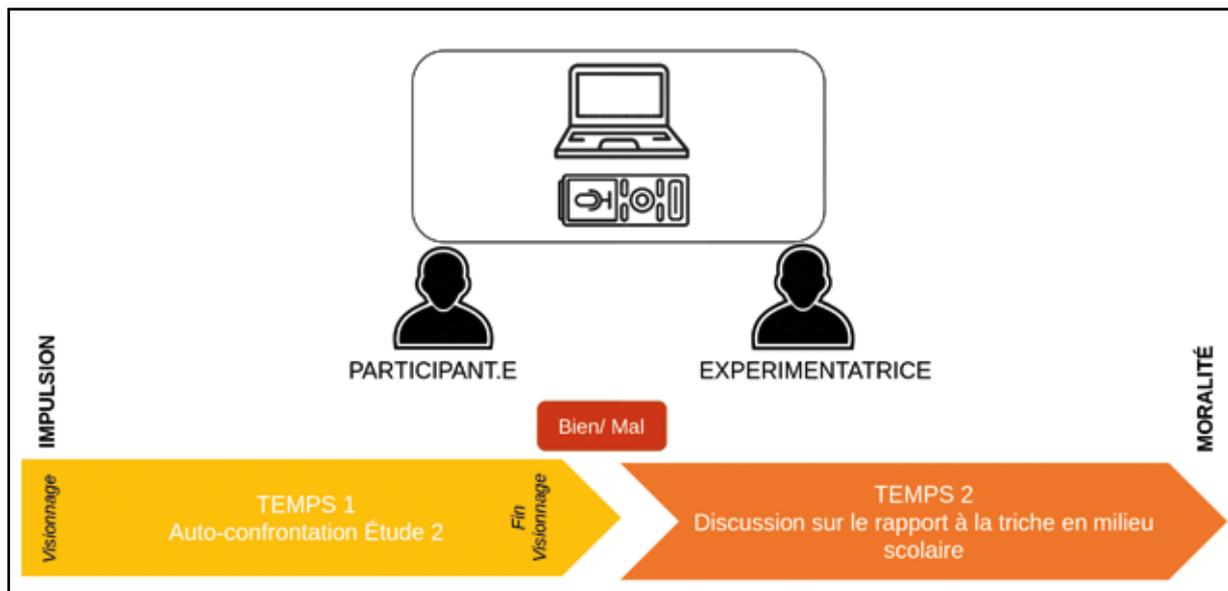


Figure 2 – Schéma du dispositif d'entretien

via un test du Khi 2 d'indépendance ( $\text{Khi } 2 = 3,3457$ ;  $p\text{-value} = 0,06738$ ).

### Entretiens d'autoconfrontation

Fort de ces résultats, un entretien d'autoconfrontation était proposé à certains participants, tricheurs ou non. L'enjeu était de les faire revenir sur leur comportement durant la passation, leur capacité à reconnaître qu'ils avaient triché et les raisons qu'ils pouvaient mettre sur cette attitude. L'avant-propos reprend quelques éléments apportés par un participant, Dimitri, en entretien.

### Résultats des entretiens

En entretien, les élèves ayant soulevé le ou les gobelets ont tous reconnu avoir triché, ils sont capables de définir ce comportement et l'identifier. Ils arrivent aussi à faire le parallèle avec la scène scolaire, bien que tous n'aient pas la même régularité dans la pratique de cette activité.

Si les stratégies déployées pour maximiser la rentabilité de la triche en commun occupent une place certaine dans leur discours (20,15 % d'occurrences), les élèves abordent beaucoup la notion de coopération (33,7 % d'occurrences). Cette notion elle-même regroupe trois pôles principaux : 1) la camaraderie, qui englobe tous les comportements de signalement et de réputation sociale (14,47 %) « J'aime trop les élèves de la classe [...] je suis toujours là pour eux. [...] des fois, ça arrive d'être en difficulté, du coup, parfois je les aide. », 2) la moralité soit ce qu'il convient de faire pour aider son prochain, ce qui est supérieure-

ment juste (10,05 %) « cette personne va se faire punir et [...] j'ai pas envie de voir une personne qui se fait punir en plus »; « ceux qui sont des problèmes de compréhension c'est pas vraiment leur faute c'est pas eux qui ont choisi de mal comprendre... De pas bien comprendre », et 3) le rapport à l'autre qui prend en considération la genèse de l'élève et de la relation qu'on entretient avec lui, sa qualité actuelle (8,93 %) « il ne fait pas exprès de ne pas apprendre. C'est pas lui qui, enfin lui il a essayé d'apprendre, mais il n'a pas réussi. »; « [quand on envisage de refuser de tricher avec l'autre] même si c'est quelqu'un que t'apprécie pas particulièrement ça va engendrer encore plus de problèmes ». Le rapport à la norme scolaire est lui très lointain, l'aspect transgressif apparaît peu dans le discours (6,10 %).

### Interprétation des résultats et conclusions

Les données collectées éclairent certains leviers de l'entrée dans la triche. Tout d'abord, adopter ce comportement semble plus aisé en binôme que seul, et cela, peu importe la qualité de la relation que nous avons avec notre partenaire. Si ce qui prime dans le passage à l'acte, c'est avant tout l'élaboration d'une stratégie robuste permettant d'accomplir notre larcin, celle-ci est pensée au service d'une relation d'aide reposant sur une logique de camaraderie.

En cela, aucune hiérarchie ne prévaudrait, les élèves se supposent égaux face à l'adversité, ou se pensent comme tels. Cette logique reprend la définition de la coopération selon Jean Piaget évoquée

précédemment (Piaget J., 1923, p. 226). Il ne s'agit pas non plus de faire preuve d'autorité, mais de permettre aux autres élèves de tendre vers un mieux-être tout en ayant confiance en leur capacité à utiliser cette aide à bon escient. Enfin, l'objectif poursuivi par les tricheurs peut être le même ou différer, mais la logique de rétribution sociale ultérieure n'est jamais loin (Mauss M., 1923; Warneken F & Tomasello M., 2009).

Les tricheurs en réseau semblent se différencier des tricheurs solitaires (Murdock T-B & al., 2001), dans leur discours, nul propos ne traduisant une certaine vulnérabilité, au contraire, venir en aide à un proche en difficulté est perçu comme valorisant. Cette valorisation passe par le collectif (Giust-Desprairies F., 2003), les valeurs morales portées par le groupe classe occupent beaucoup de place dans le discours, au détriment de celles portées par l'institution. Une des illustrations est l'aversion pour l'inégalité (Fehr E & al., 2013), l'injustice de la mauvaise note pour une erreur de compréhension ou de conditions de travail satisfaisante est souvent évoquée.

Ainsi, le système scolaire fortement compétitif ne semble pas annihiler les comportements coopératifs (Toppe T & coll., 2021) entre les élèves, mais pourrait les renforcer. Ces résultats vont dans le sens d'un accroissement de l'autonomie morale des élèves dans des situations complexes (Clavel B., 2016), de formidables opportunités développementales.

Tricher en réseau, c'est bien faire l'expérience de la tension entre ce qui est promu par nos pairs et ce qui est proscrit par l'institution. C'est également problématiser notre rapport à l'autre, prendre en considération ses besoins et les nôtres, se découvrir partenaires quand rien ne nous y disposait jusqu'alors. C'est aussi déployer des stratégies ingénieuses, faire preuve de créativité au service d'un mieux-être collectif.

Fort de ces interprétations, tricher en réseau se présente non plus comme un problème à résoudre, mais comme une solution trouvée par le collectif, celle de la coopération œuvrant pour la réussite de chacun dans un système compétitif.

## Bibliographie

- Axelrod, R., & Hamilton, W. D. (1981). The evolution of cooperation. *Science*, 211 (4489), 1390-1396.
- Clavel, B. (2016). Accompagner les adolescents vers l'autonomie : un enjeu humain et social.
- Darwin, C. (1872). The expression of the emotions in Man and Animals.
- Favre & al, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57 (4), 363-382.
- Favre & al, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *European review of applied psychology*, 59(3), 211-227.
- Giust-Desprairies, F. (2003). La figure de l'autre dans l'école républicaine. PUF.
- Mauss, M. (1923). 1924, Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives. *Année sociologique*.
- Martin, L., Meirieu, P., & Pain, J. (2009). La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. Champ social Éditions.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 96-115.
- Piaget, J. (1923). Le Langage et la pensée chez l'enfant./The Language and Thought of the Child. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- St-Amand, J., Bowen, F. & Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40 (1),1-32.
- Talwar, V., & Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 436-444.
- Toppe, T., Hardecker, S., Zerres, F., & Haun, D. B. (2021). The influence of cooperation and competition on preschoolers' prosociality toward in-group and out-group members. *Royal Society open science*, 8(5), 202171.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100 (3), 455-471.
- Xu, F., Luo, Y. C., Fu, G. & Lee, K. (2009). Children's and adults' conceptualization and evaluation of lying and truth-telling. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 18(4), 307-322.
- 
- 
-



# CO-CONSTRUIRE LA RECHERCHE EN ONCOLOGIE : L'EXEMPLE DU DÉVELOPPEMENT DU PROJET DE RECHERCHE COLLABORATIF DRACONIS

MYRIAM PANNARD, MAÏSSA FADHLAOU

Université Lyon 2, Pôle de Psychologie Sociale, INSERM U1296

CÉLINE CHANIAL, PIERRE NICOT

Service de Neuro-cognition et neuro-ophtalmologie, Hôpital neurologique Pierre Wertheimer, HCL, Université Claude Bernard Lyon 1

VÉRONIQUE LEFEBVRE, SOPHIE SEROR, FABIEN PICHAT, JOËL PAUCHET, EVELYNE PAUCHET,  
MARIE PAILHE, VALÉRIE MONTAGNY, RITA BOGDANI, SANDRINE ALLIAUME

Association ALK/ROS1 Cancer Poumon France

GUILLAUME BECKER

CRNL INSERMU1028 / UMR CNRS 5292, Université Claude Bernard Lyon 1

VIRGINIE DESESTRET

Melis INSERM U1314 / UMR CNRS 5284, Université Claude Bernard Lyon 1

MICHAËL DURUISSEUX

Service de Pneumologie et Essais Précoces EPSiLYON Est, Hôpital Louis Pradel, Institut de Cancérologie des Hospices Civils de Lyon (IC-HCL), Centre de Recherche en Cancérologie de Lyon, Equipe OncoPharmacology, Université Claude Bernard Lyon 1

*Nous tenons à exprimer notre gratitude à ShapeMed@Lyon pour le soutien financier apporté à cette étude.*

**D**epuis les années 1990, un contexte favorable à la reconnaissance et à l'action des usagers se dessine dans le champ de la santé. Cette évolution se concrétise par la promotion de la démocratie sanitaire (Compagnon, 2014), notion inscrite dans la loi du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé. En 2020, la Haute Autorité de Santé a publié des recommandations visant à renforcer l'implication des usagers dans l'ensemble des secteurs de la santé. La participation des patients à la recherche est désormais reconnue comme constituant un élément clé de la pertinence des recherches en santé (Noël-Hureaux, 2019), ce que souligne par exemple l'existence d'appels à projets dédiés au sein desquels les financements de recherche sont explicitement conditionnés à la participation d'au moins un patient aux côtés des chercheurs et de la qualité de la construction du partenariat entre patients et chercheurs (e.g. Appel à projets Oncostarter thématique Expérience Patient du Cancéropôle Lyon Auvergne Rhône-Alpes).

C'est dans cette dynamique de reconnaissance croissante de l'expertise du vécu des patients qu'a été pensé en 2023 le projet Draconis (Description des troubles neurocognitifs et psychiatriques Associés aux thérapies Ciblées utilisées dans le traitement des cancers du poumon avec fusion ALK/ROS1 et de leurs conséquences sur la qualité de vie des patients : construction par une approche collaborative patients-chercheurs d'une filière expérimentale de Soins et de recherche - financement ShapeMed@Lyon). Ce projet est né d'un constat réalisé par un oncologue thoracique - M. Duruisseaux - confronté à des plaintes répétées de la part de patients présentant des cancers du poumon avec fusion ALK/ROS1 et traités par thérapies ciblées concernant l'apparition de symptômes d'ordre neurocognitifs et / ou psychiatriques. Ces cancers sont des pathologies rares et représentent environ 1 à 5 % des cancers du poumon non à petites cellules. Ils touchent plus fréquemment que d'autres types de cancers des patients jeunes et non fumeurs. Afin de répondre à la problématique liée à la possible survenue d'effets secondaires d'ordre neurocognitif et neuropsychiatrique, une équipe de recherche s'est constituée, dans une perspective interdisciplinaire et dans le

cadre d'un partenariat avec l'association ALK/ROS1 France Cancer Poumon.

### **La recherche participative**

Le mouvement progressif de reconnaissance des savoirs expérientiels acquis par les patients (et proches de patients) dans le cadre de leur confrontation à la maladie a permis de favoriser l'implication de ces acteurs dans la recherche en oncologie, bien que celle-ci reste moins importante que ce qu'il est possible d'observer dans d'autres domaines de la santé où les recherches participatives sont largement développées, telles que ceux du VIH ou de la santé mentale (Bauquier et al., 2017).

Les recherches participatives visent le changement social grâce à la mise en place d'actions menées en partenariat entre chercheurs et populations concernées par une problématique donnée (Greenwood & Levin, 2007 ; Koch et al., 2002). L'objectif de ces dispositifs de recherche est de permettre une prise de conscience et une évolution des pratiques grâce à un travail avec les communautés concernées afin de répondre à un objectif collectif défini (Kelly, 2005). Les recherches participatives visent à générer des connaissances pratiques ayant le potentiel d'améliorer une pratique ou situation donnée, elles ne cherchent pas à généraliser les solutions proposées à un large éventail de situations, ces solutions étant adaptées au contexte spécifique de la recherche (Gillis & Jackson, 2002). Une revue de littérature a permis d'établir que les recherches participatives ont d'importants bénéfices (Jagosh et al., 2012). Elles permettent notamment :

1. de mettre en place des dispositifs de recherche appropriés culturellement et logistiquement,
2. d'améliorer les capacités de recrutement,
3. de générer de nouvelles compétences pour l'ensemble des parties prenantes,
4. de parvenir à la résolution de conflits grâce à des négociations entre les acteurs,
5. d'améliorer la qualité des issues de la recherche,
6. d'améliorer la durabilité des dispositifs mis en place au-delà de la temporalité propre à la recherche,
7. de créer des changements systémiques allant au-delà du seul champ de la recherche.

La recherche participative renvoie à des réalités multiples ayant pour point commun la participation des populations concernées par la recherche à la mise en place de celle-ci. Cette participation peut être pensée à différents niveaux de la recherche et avec différents niveaux d'implications - de la seule participation d'un patient à des réunions du comité de pilotage de la recherche à des projets de recherche impliquant une participation de plusieurs personnes concernées à toutes les étapes du projet, depuis le choix de la problématique à la valorisation des résultats de la recherche - les formes de collaboration sont multiples et le partenariat s'inscrit en réalité sur un large continuum.

### **L'exemple du projet DRACONIS : de plaintes exprimées en consultation par les patients à un projet de recherche collaboratif**

#### **Les thérapies anti-ALK / ROS1 : une possible source de troubles neurocognitifs et / ou psychiatriques ?**

Les troubles neurocognitifs sont des effets indésirables fréquents des traitements contre le cancer. Ces troubles neurocognitifs sont bien décrits dans le cadre de la chimiothérapie (Ahles & Saykin, 2007 ; Davis et al., 1987 ; Falletti et al., 2005 ; Silberfarb, 1983 ; Staat & Segatore, 2005) et sont alors désignés sous le terme de "chemobrain". Ils sont également associés à l'hormonothérapie (Collins et al., 2009 ; Paganini-Hill & Clark, 2000 ; Wu & Amidi, 2017) et à l'immunothérapie (McGinnis et al., 2017 ; Olin, 2001). Ils concernent principalement la mémoire, la vitesse de traitement, l'attention et les fonctions exécutives (Lange et al., 2019). Ils peuvent persister plusieurs mois voire années après la fin des traitements (Ng et al., 2018). Malgré la fréquence des troubles neurocognitifs et l'impact sur la qualité de vie des patients, leur reconnaissance et leur prise en charge est récente (Haggstrom et al., 2022 ; Joly, 2019). Des filières de soins dédiées dites d'onco-cognition se mettent progressivement en place, incluant une évaluation neurocognitive et un accompagnement en remédiation nécessitant une transdisciplinarité (Giffard et al., 2015 ; Le Fel et al., 2014 ; Oldacres et al., 2023). La préservation de la qualité de vie liée à la santé des patients est reconnue comme une issue de santé essentielle et représente une priorité majeure pour

la prise de décision clinique et la recherche thérapeutique (Rapkin, 2000), ce que souligne la Stratégie Décennale de Lutte contre les Cancers 2021-2030 (Institut National du Cancer, 2021). Les troubles neurocognitifs associés aux traitements du cancer constituent une menace considérable pour la qualité de vie des individus (Lafontaine, 2019) et peuvent avoir des conséquences à court et long terme sur la capacité des patients à gérer l'ensemble des aspects de leur quotidien (Hsu et al., 2013 ; Mehnert et al., 2007 ; Reid-Arndt et al., 2010 ; Von Ah et al., 2009). Les patients rapportent que ces troubles sont accompagnés de sentiments de détresse, d'anxiété, d'irritabilité, de frustration et d'embarras (Myers, 2013), retentissant sur les interactions sociales (Reid-Arndt et al., 2010) et la vie professionnelle (Myers, 2013 ; Von Ah et al., 2009).

Les thérapies ciblées - le plus souvent administrées par voie orale - visent à entraver la croissance ou la propagation des tumeurs en agissant sur des anomalies moléculaires ou des mécanismes responsables du développement et de la dissémination des cellules cancéreuses. Ces thérapies ont un index thérapeutique (i.e. rapport efficacité / tolérance) supérieur à celui de la chimiothérapie et sont prescrites chez des dizaines de milliers de patients chaque année en France. Ces traitements modifient des voies de signalisation souvent ubiquitaires et impliquées dans la plasticité de la synapse neuronale, substrat cellulaire des fonctions cognitives et psychiatriques. Les troubles neurocognitifs et psychiatriques associés aux thérapies ciblées sont peu décrits et donc encore très mal connus alors qu'ils semblent cliniquement plus sévères que le chemobrain (Castel & Joly, 2020 ; Nevière et al., 2015). Le cas des patients présentant un cancer du poumon métastatique avec fusion ALK/ROS1 est emblématique. Ces cancers sont traités très efficacement avec des thérapies ciblées orales (ITK-ALK/ROS1), avec une survie pouvant dépasser 10 ans. Cependant, des troubles neurocognitifs et psychiatriques associés aux ITK-ALK/ROS1 sont rapportés chez 7 à 60 % des patients, avec une prévalence de l'ordre de 10 % avec les ITK-ALK/ROS1 brigatinib ou alectinib et jusqu'à 53 % avec le lorlatinib dans les essais thérapeutiques industriels (Shaw et al., 2020 ; Solomon et al., 2018). Ces troubles semblent particulièrement fréquents et sévères avec le lorlatinib, incluant des troubles neurocognitifs (27,7 %) - notamment mnésiques (11,5 %)

- des troubles de l'humeur de type anxiété, dépression et labilité émotionnelle (21 %) et des troubles psychotiques (6,5 %) (European Medicines Agency, s. d.). Les essais thérapeutiques et les filières de soins actuels ne sont pas conçus pour prendre en compte ces effets secondaires liés aux ITK-ALK/ROS1. Leur incidence est donc probablement sous-estimée. Une caractérisation détaillée des symptômes et des caractéristiques des patients affectés ou épargnés par ces manifestations iatrogènes est indispensable à l'identification de leurs déterminants neurocognitifs, neuropsychiatriques mais aussi psychosociaux.

Le projet Draconis vise :

1. à décrire de façon fine les troubles neurocognitifs et / ou psychiatriques présentés par des patients avec un cancer du poumon avec fusion ALK/ROS1 suite aux traitements par thérapies ciblées et
2. à initier une démarche collaborative entre cliniciens, chercheurs et membres d'une association de patients concernés.

Des données relatives à l'évaluation des symptômes psychiatriques et neurocognitifs ainsi qu'à la qualité de vie des patients seront recueillies en hôpital de jour dans le cadre de la réalisation de bilans psychiatriques, neuropsychologiques et neurologiques. Ce projet repose ainsi sur une perspective transdisciplinaire par l'implication d'équipes de cliniciens et de chercheurs issus de disciplines diverses : oncologie thoracique, neurologie, psychiatrie, neuropsychologie et psychologie sociale de la santé. Au-delà de ces aspects interdisciplinaires, le projet Draconis repose sur un partenariat avec l'association ALK & ROS1 France Cancer Poumon dont la participation au projet se décline(ra) sous plusieurs formes tout au long de sa mise en oeuvre. Le partenariat avec l'association a été développé dès les prémices de sa construction, et l'association a été présentée comme partenaire du projet dès la demande de financement réalisée auprès de Shape-Med@Lyon. Par la suite, l'association a contribué activement à l'élaboration de la méthodologie du projet et certains de ses membres font désormais partie du comité scientifique mixte qui assure le suivi du projet. Enfin l'association est impliquée dans la valorisation du projet avec des communications à plusieurs voix (Fadhlaoui et al., 2024 ; Pannard, Duruis-

seaux, et al., 2024 ; Pannard, Fadhlaoui, et al., 2024) et la perspective de co-authorship dans le cadre d'articles scientifiques. De fait, le présent article est co-signé par l'ensemble des parties prenantes. Une journée de restitution est d'ores et déjà prévue avec une participation des membres de l'association à son organisation et à son animation.

### **Une journée de co-construction : de la définition collective des besoins à l'élaboration d'une stratégie méthodologique**

En avril 2024, une journée de co-construction a été organisée avec l'ensemble des partenaires du projet : quatre cliniciens (oncologue thoracique, neurologue, psychiatre, neuropsychologue), trois chercheurs (chercheuse et enseignante-chercheuse en psychologie sociale de la santé, chercheur en neurosciences) et des membres de l'association ALK & ROS1 France Cancer Poumon (sept patients et un proche). Les patients et proches se sont portés volontaires pour participer à cet événement suite à une invitation diffusée par l'association auprès de ses membres. Cette journée visait un triple objectif :

- Déterminer le périmètre de l'évaluation des troubles neurocognitifs associés au traitement des cancers du poumon avec fusion ALK/ROS1 ;
- Déterminer les dimensions de la qualité de vie impactées par ces troubles et qu'il sera nécessaire d'aborder lors des entretiens individuels pour rendre compte du quotidien des patients ;
- Initier une démarche de co-construction des objectifs et des outils méthodologiques utilisés dans la recherche.

Cette journée a été animée par deux chercheuses en psychologie sociale de la santé - M. Fadhlaoui, M. Pannard - et structurée en trois temps : une présentation globale des objectifs du projet Draconis, un atelier de brainstorming visant à recenser les symptômes d'ordre neurocognitifs et / ou psychiatriques expérimentés par les patients et qui pourraient être liés à la prise de thérapies ciblées, et un second atelier dédié à identifier les conséquences de ces troubles sur le quotidien des patients. A l'issue de la journée, une cartographie a été collectivement élaborée afin de pouvoir rendre compte des éléments discutés lors

de la journée. Ainsi cinq axes ont été retenus pour aborder la symptomatologie neurocognitive et psychiatrique :

- Des troubles psychotiques et de l'humeur (e.g. émoussement émotionnel, irritabilité, émotions exacerbées, dépression, délire, hallucinations) ;
- Une sensation de fatigue chez certains patients (fatigabilité accrue, augmentation du temps de récupération) contrastant avec une sensation de déborder d'énergie pour d'autres (élévation de l'humeur, faible besoin de sommeil, accumulation d'activités) ;
- Une altération des capacités langagières (manque du mot, difficultés de lectures et d'écriture) ;
- Une altération des capacités mnésiques (difficultés de récupération mnésiques impliquant des efforts importants, sentiment de saturation, mise en oeuvre de stratégies de vérification) ;
- Des difficultés d'attention, de concentration et de planification (difficultés à compléter des tâches ou des activités, à suivre des conversations, à gérer efficacement le temps).

Par ailleurs, trois grandes dimensions de la qualité de vie semblent particulièrement altérées par le vécu de ces troubles neurocognitifs et / ou psychiatriques :

- Une dimension sociale avec un sentiment d'isolement, une altération des relations sociales (notamment liée à la fatigue, à l'émoussement affectif et / ou à la multiplication des activités) et un besoin de soutien social parfois non comblé ;
- Une dimension liée à la nécessaire réorganisation de la vie quotidienne (e.g. incapacité à maintenir des activités habituelles en raison de la fatigue et / ou de difficultés de planification) ;
- Une dimension relative à l'estime et à la confiance en soi qui peuvent se trouver altérées (e.g. retrait social provoqué par la peur de ne pas parvenir à s'exprimer correctement en public en raison de symptômes touchant la sphère du langage).

La démarche de co-construction initiée dans le cadre de cette journée a eu de réelles conséquences sur la méthodologie du projet. Le travail collectif mené par l'ensemble des acteurs présents a permis de définir le périmètre des évaluations psychiatriques, neuropsychologiques et neurologiques à réaliser, ce qui s'est concrétisé par le choix des outils qui seront utilisés. A titre d'exemple, la sélection des épreuves psychométriques retenues pour l'évaluation neuropsychologique des participants (tests et questionnaires) a été largement déterminée par les plaintes rapportées par les patients. Il a notamment été demandé aux acteurs présents, patients, chercheurs et professionnels de santé, d'indiquer sur des post-its les troubles neurocognitifs ressentis pour les uns, et classiquement observés pour les autres. Cette démarche a permis de croiser les informations, de cibler les difficultés expérimentées par les patients eux-mêmes, mais également d'en appréhender la fréquence, la variabilité, et de recenser des troubles qui n'avaient pas été considérés initialement (comme par exemple des difficultés pour apprécier les durées). Les témoignages de patients ont par ailleurs permis de préciser les expressions possibles des troubles neuropsychiatriques (cas d'une apparition d'idées délirantes de persécution). La cartographie collaborative réalisée a également permis de construire un guide d'entretien semi-directif destiné à appréhender la qualité de vie et dont la structure repose sur l'exploration des trois grandes dimensions (vie sociale, organisation de la vie quotidienne, estime de soi) retenues à l'issue de la journée. Par ailleurs, il avait été envisagé au début du projet de réaliser une imagerie médicale (PET-scan) dans une démarche de diagnostic différentiel et afin de pouvoir observer de possibles altérations au plan anatomique. Cependant, cet examen a été décrit par les patients présents comme générant d'importantes angoisses et étant souvent suivi d'une fatigue importante. Ce contexte stressant - au-delà d'être peu propice à réaliser un recueil de données de qualité tant au plan de l'évaluation de la symptomatologie que de l'exploration de la qualité - a soulevé des interrogations éthiques concernant la façon de mener le projet. Le recours à l'imagerie médicale a ainsi été abandonné, le rapport bénéfice/risque n'étant pas en faveur de la réalisation de l'examen.

## **Co-piloter un projet de recherche en oncologie : rôle du comité scientifique mixte**

A l'issue de la journée de co-construction, les membres de l'association présents ont été invités à prendre part, s'ils le souhaitent, au pilotage de la recherche, en rejoignant le comité scientifique mixte du projet Draconis, composé de cliniciens, chercheurs, patients et proches. Ce comité scientifique est inspiré du modèle des conseils consultatifs communautaires nord-américains qui regroupent chercheurs, membres et représentants de la population concernée, participants ou potentiels participants à la recherche, etc. (Demange et al., 2012). Le rôle du comité scientifique mixte est de donner un avis sur le protocole, sur les outils et le déroulement de l'enquête, de faire office d'intermédiaire entre la communauté et l'équipe de recherche, et de participer à la communication autour de la recherche. Le comité scientifique mixte du projet Draconis a choisi de se réunir au moins quatre fois par an dont une fois au moins en présentiel. Les réunions consistent à suivre l'avancement du projet et à solliciter l'ensemble de ses membres pour décider collectivement des orientations à donner aux étapes suivantes, tant concernant les aspects méthodologiques (recueil et analyse des données) que sa valorisation sociétale et scientifique. Dans le cadre du projet Draconis, le comité scientifique mixte est animé par une chercheuse en psychologie sociale - M. Fadhlaoui - dont l'une des missions est d'assurer la coordination entre l'ensemble des acteurs du projet, ce qui constitue l'une des conditions de la mise en oeuvre concrète du partenariat et de la rencontre de différentes formes de savoir vers une même direction.

### **Conclusion**

En conclusion, les premières étapes du projet Draconis ont amené à une conviction renforcée pour l'ensemble de l'équipe de la pertinence du travail interdisciplinaire réalisé en collaboration avec des patients et proches de patients. L'exercice - parfois complexe, souvent intimidant mais toujours stimulant - de la collaboration avec les personnes concernées, renvoie au partage de valeurs sur la façon de faire et de penser la recherche.

## Bibliographie

- Ahles, T. A., & Saykin, A. J. (2007). Candidate mechanisms for chemotherapy-induced cognitive changes. *Nature Reviews. Cancer*, 7(3), 192-201. <https://doi.org/10.1038/nrc2073>
- Bauquier, C., Pannard, M., & Préau, M. (2017). [The Seintinelles : An innovative approach to promoting Community-Based Research and sustaining health democracy in oncology]. *Sante Publique (Vandoeuvre-Les-Nancy, France)*, 29(4), 547-550. <https://doi.org/10.3917/spub.174.0547>
- Castel, H., & Joly, F. (2020). Immunothérapies du cancer : Quel impact sur les fonctions cognitives ? *médecine/sciences*, 36, 695-699. <https://doi.org/10.1051/medsci/2020139>
- Collins, B., Mackenzie, J., Stewart, A., Bielajew, C., & Verma, S. (2009). Cognitive effects of hormonal therapy in early stage breast cancer patients : A prospective study. *Psycho-Oncology*, 18(8), 811-821. <https://doi.org/10.1002/pon.1453>
- Compagnon, C. (2014). Pour l'an II de la Démocratie sanitaire [Rapport à la ministre des Affaires sociales et de la Santé]. [http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport\\_DEF-version17-02-14.pdf](http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_DEF-version17-02-14.pdf)
- Davis, B. D., Fernandez, F., Adams, F., Holmes, V., Levy, J. K., Lewis, D., & Neidhart, J. (1987). Diagnosis of dementia in cancer patients : Cognitive impairment in these patients can go unrecognized. *Psychosomatics*, 28(4), 175-179. [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(87\)72542-0](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(87)72542-0)
- Demange, E., Henry, E., & Préau, M. (2012). *De la recherche en collaboration à la recherche communautaire. Un guide méthodologique*. ANRS / Coalition Plus.
- European Medicines Agency. (s. d.). *Résumé des Caractéristiques du Produit Lorviqua*. [https://www.ema.europa.eu/en/documents/product-information/lorviqua-epar-product-information\\_en.pdf](https://www.ema.europa.eu/en/documents/product-information/lorviqua-epar-product-information_en.pdf)
- Falleti, M. G., Sanfilippo, A., Maruff, P., Weih, L., & Phillips, K.-A. (2005). The nature and severity of cognitive impairment associated with adjuvant chemotherapy in women with breast cancer : A meta-analysis of the current literature. *Brain and Cognition*, 59(1), 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.05.001>
- Fadhlaoui, M., Nicot, P., Lefebvre, V., Desestret, V., Chaniel, C., Becker, G., Montagny, V., Seror, S., Pichat, F., Pauchet, E., Pauchet, J., Bogdani, R., Pailhe, M., Alliaume, S., Duruisseaux, M., & Pannard, M. (2024, décembre 4). *Explorer les troubles cognitifs et psychiatriques liés aux thérapies anti-ALK dans le cancer du poumon : Une démarche participative au cœur du projet DRACONIS*. Séminaire recherche participative et One Health, Lyon, France.
- Giffard, B., Lange, M., & Léger, I. (2015). Les troubles cognitifs légers liés au cancer : Comment et à quelles fins les évaluer en consultation neuropsychologique ? *Revue de neuropsychologie*, 7(2), 127-134. <https://doi.org/10.1684/nrp.2015.0344>
- Gillis, A., & Jackson, W. (2002). New Wave Research : Contemporary Applied Approaches. In *Research for nurses : Methods and interpretation* (p. 263-294). F.A. Davis Co.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). Action research, diversity, and democracy. In *Introduction to action research : Social research for social change* (2nd ed, p. 3-12). Sage Publications.
- Introduction to action research : Social research for social change* (Sage Publications.).
- Haggstrom, L. R., Vardy, J. L., Carson, E.-K., Segara, D., Lim, E., & Kiely, B. E. (2022). Effects of Endocrine Therapy on Cognitive Function in Patients with Breast Cancer : A Comprehensive Review. *Cancers*, 14(4), 920. <https://doi.org/10.3390/cancers14040920>
- Hsu, T., Ennis, M., Hood, N., Graham, M., & Goodwin, P. J. (2013). Quality of life in long-term breast cancer survivors. *Journal of Clinical Oncology: Official Journal of the American Society of Clinical Oncology*, 31(28), 3540-3548. <https://doi.org/10.1200/JCO.2012.48.1903>
- Institut National du Cancer. (2021). Stratégie décennale de lutte contre les cancers 2021-2030 : Des progrès pour tous, de l'espoir pour demain. *Institut National du Cancer*. <https://www.e-cancer.fr/Institut-national-du-cancer/Strategie-de-lutte-contre-les-cancers-en-France/La-strategie-decennale-de-lutte-contre-les-cancers-2021-2030>

- Jagosh, J., Macaulay, A. C., Pluye, P., Salsberg, J., Bush, P. L., Henderson, J., Sirett, E., Wong, G., Cargo, M., Herbert, C. P., Seifer, S. D., Green, L. W., & Greenhalgh, T. (2012). Uncovering the Benefits of Participatory Research : Implications of a Realist Review for Health Research and Practice: A Realist Review for Health Research and Practice. *Milbank Quarterly*, 90(2), 311-346. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2012.00665.x>
- Joly, F. (2019). Quelle est la plainte cognitive des patients traités pour un cancer (hors système nerveux central) ? *Revue de neuropsychologie*, 11(4), 294-295. <https://doi.org/10.1684/nrp.2019.0530>
- Kelly, P. J. (2005). Practical Suggestions for Community Interventions Using Participatory Action Research. *Public Health Nursing*, 22(1), 65-73. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.22110.x>
- Koch, T., Selim, P., & Kralik, D. (2002). Enhancing lives through the development of a community-based participatory action research programme. *Journal of Clinical Nursing*, 11(1), 109-117. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2002.00563.x>
- Lafontaine, K. (2019). *Effet de la relation d'aide sur le fonctionnement cognitif des aidants naturels âgés d'un proche atteint d'un trouble neurocognitif* [Essai]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9081/>
- Lange, M., Joly, F., Vardy, J., Ahles, T., Dubois, M., Tron, L., Winocur, G., De Ruiter, M. B., & Castel, H. (2019). Cancer-related cognitive impairment : An update on state of the art, detection, and management strategies in cancer survivors. *Annals of Oncology: Official Journal of the European Society for Medical Oncology*, 30(12), 1925-1940. <https://doi.org/10.1093/annonc/mdz410>
- Le Fel, J., Rigal, O., Roy, V., & Rovira, K. (2014). Vers une prise en charge des troubles cognitifs des patients atteints de cancer. *Pratiques Psychologiques*, 20(1), 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2013.11.001>
- McGinnis, G. J., Friedman, D., Young, K. H., Torres, E. R. S., Thomas, C. R., Gough, M. J., & Raber, J. (2017). Neuroinflammatory and cognitive consequences of combined radiation and immunotherapy in a novel preclinical model. *Oncotarget*, 8(6), 9155-9173. <https://doi.org/10.18632/oncotarget.13551>
- Mehnert, A., Scherwath, A., Schirmer, L., Schleimer, B., Petersen, C., Schulz-Kindermann, F., Zander, A. R., & Koch, U. (2007). The association between neuropsychological impairment, self-perceived cognitive deficits, fatigue and health related quality of life in breast cancer survivors following standard adjuvant versus high-dose chemotherapy. *Patient Education and Counseling*, 66(1), 108-118. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2006.11.005>
- Myers, J. S. (2013). Cancer- and chemotherapy-related cognitive changes : The patient experience. *Seminars in Oncology Nursing*, 29(4), 300-307. <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2013.08.010>
- Nevière, Z., Brachet, P. E., & Joly, F. (2015). Progrès en biologie moléculaire et thérapies ciblées : Enjeux psychiques. *Psycho-Oncologie*, 9(4), 209-213. <https://doi.org/10.1007/s11839-015-0539-x>
- Ng, T., Dorajoo, S. R., Cheung, Y. T., Lam, Y. C., Yeo, H. L., Shwe, M., Gan, Y. X., Foo, K. M., Loh, W.-J. K., Koo, S.-L., Jain, A., Lee, G. E., Dent, R., Yap, Y. S., Ng, R., & Chan, A. (2018). Distinct and heterogeneous trajectories of self-perceived cognitive impairment among Asian breast cancer survivors. *Psycho-Oncology*, 27(4), 1185-1192. <https://doi.org/10.1002/pon.4635>
- Noël-Hureaux, E. (2019). De l'expérience singulière médiatisée de la maladie à la construction de savoirs expérientiels. *Recherche en soins infirmiers*, 138(3), 65-74. <https://doi.org/10.3917/rsi.138.0065>
- Oldacres, L., Hegarty, J., O'Regan, P., Murphy-Coakley, N. M., & Saab, M. M. (2023). Interventions promoting cognitive function in patients experiencing cancer related cognitive impairment : A systematic review. *Psycho-Oncology*, 32(2), 214-228. <https://doi.org/10.1002/pon.6073>
- Olin, J. J. (2001). Cognitive function after systemic therapy for breast cancer. *Oncology (Williston Park, N.Y.)*, 15(5), 613-618; discussion 618, 621-624.
- Paganini-Hill, A., & Clark, L. J. (2000). Preliminary assessment of cognitive function in breast cancer patients treated with tamoxifen. *Breast Cancer Research and Treatment*, 64(2), 165-176. <https://doi.org/10.1023/a:1006426132338>
- Pannard, M., Duruisseaux, M., Montagny, V., Pailhe, M., Fadhlaoui, M., Chaniel, C., Nicot, P., Becker, G., Alliaume, Bogdani, R., Seror, S., Pauchet, E., Pauchet, J., Pichat, F., Alliaume, S., & Desestret, V. (2024).

décembre 12). *Initier une démarche participative visant à décrire les troubles cognitifs et psychiatriques qui peuvent survenir suite à la prise de thérapies anti-ALK dans les cancers du poumon : L'exemple du projet DRACONIS* [Communication orale]. Journée de recherche des HCL, Lyon, France.

- Pannard, M., Fadhlaoui, M., Nicot, P., Chaniel, C., Bogdanie, R., Lefebvre, V., Pailhe, M., Pauchet, E., Pauchet, J., Pichat, F., Seror, S., Becker, G., Desestret, V., & Duruisseaux, M. (2024, mai 22). *DRACONIS: Co-constructing the assessment of neurocognitive and psychiatric side-effects of targeted therapies in the management of ALK/ROS1 lung cancer, and their impact on patients' quality of life* [Poster presentation]. Journée Annuelle ShapeMed@Lyon, Lyon, France.
- Pannard, M., Fadhlaoui, M., Nicot, P., Chaniel, C., & Alliaume, S. (2024). *Co-constructing the assessment of neurocognitive and psychiatric side-effects of targeted therapies in the management of ALK/ROS1 lung cancer, and their impact on patients' quality of life* [Poster presentation]. Journée Annuelle Shape-Med, Lyon, France.
- Rapkin, B. D. (2000). Personal goals and response shifts : Understanding the impact of illness and events on the quality of life of people living with AIDS. In *Adaptation to changing health : Response shift in quality-of-life research* (p. 53-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10382-004>
- Reid-Arndt, S. A., Hsieh, C., & Perry, M. C. (2010). Neuropsychological functioning and quality of life during the first year after completing chemotherapy for breast cancer. *Psycho-Oncology*, 19(5), 535-544. <https://doi.org/10.1002/pon.1581>
- Shaw, A. T., Bauer, T. M., de Marinis, F., Felip, E., Goto, Y., Liu, G., Mazieres, J., Kim, D.-W., Mok, T., Polli, A., Thurm, H., Caella, A. M., Peltz, G., Solomon, B. J., & CROWN Trial Investigators. (2020). First-Line Lorlatinib or Crizotinib in Advanced ALK-Positive Lung Cancer. *The New England Journal of Medicine*, 383(21), 2018-2029. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2027187>
- Silberfarb, P. M. (1983). Chemotherapy and cognitive defects in cancer patients. *Annual Review of Medicine*, 34, 35-46. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.34.020183.000343>
- Solomon, B. J., Besse, B., Bauer, T. M., Felip, E., Soo, R. A., Camidge, D. R., Chiari, R., Bearz, A., Lin, C.-C., Gadgeel, S. M., Riely, G. J., Tan, E. H., Seto, T., James, L. P., Clancy, J. S., Abbattista, A., Martini, J.-F., Chen, J., Peltz, G., ... Shaw, A. T. (2018). Lorlatinib in patients with ALK-positive non-small-cell lung cancer : Results from a global phase 2 study. *The Lancet. Oncology*, 19(12), 1654-1667. [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(18\)30649-1](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(18)30649-1)
- Staat, K., & Segatore, M. (2005). The phenomenon of chemo brain. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 9(6), 713-721. <https://doi.org/10.1188/05.CJON.713-721>
- Von Ah, D., Russell, K. M., Storniolo, A. M., & Carpenter, J. S. (2009). Cognitive Dysfunction and Its Relationship to Quality of Life in Breast Cancer Survivors. *Oncology Nursing Forum*, 36(3), 326-336. <https://doi.org/10.1188/09.ONF.326-334>
- Wu, L. M., & Amidi, A. (2017). Cognitive impairment following hormone therapy : Current opinion of research in breast and prostate cancer patients. *Current Opinion in Supportive and Palliative Care*, 11(1), 38-45. <https://doi.org/10.1097/SPC.0000000000000251>



# LE MOUVEMENT ENTRE TOPIE ET ATOPIE : RITOURNELLES GROUPALES, RITOURNELLES DOCTORALES

SVETOSLAVA URGESE

Psychologue clinicienne, Docteure en psychologie clinique et psychopathologie.  
CRPPC, Université Lumière Lyon 2

svetikurgese@gmail.com

JULIA VIOLON

Psychologue clinicienne, Docteure en psychologie clinique et psychopathologie.  
CRPPC, Université Lumière Lyon 2

julia.violon@hotmail.fr

## Introduction

L'expérience partagée du doctorat a pu donner forme pour nous, ces dernières années, à diverses formes de coopérations. Alors que nous nous retrouvons toutes les deux à la fin de nos thèses respectives vient l'idée de pouvoir croiser nos objets de recherche et de se lancer dans une écriture à quatre mains. Cet article explorera donc moins la notion théorique de « collaboration » que ne constituera un exercice pratique de cette thématique. Cette dernière a été tant soutenue par l'expérience partagée du doctorat que par la fréquentation régulière d'un lieu de travail commun pendant plusieurs années, où la chorégraphie quotidienne a ouvert des espaces interstitiels à des partages informels de nos cliniques et s'est fait le lieu d'émergence de nos questionnements croisés. Ce temps de partage, issu de cet entre-deux, est aussi celui du moment opportun : une temporalité du *kairos* qui se lie étroitement avec la figure de la ritournelle que nous explorerons dans les prochaines lignes. Celle-ci se situe dans un espace entre topie et atopie, autrement dit, entre là où ça se loge et là où ça surgit.

La question de l'espace et du temps nous intéresse chacune à différents niveaux et notamment dans leurs liens au mouvement et au groupe. D'une part, il s'agira d'interroger cette question dans le cadre d'un groupe à médiation thérapeutique « iti-

nérant hors les murs » (Violon, 2024). D'autre part, cette dimension résonne avec la vie institutionnelle des équipes pluriprofessionnelles qui partagent un même espace et s'inscrivent toujours dans une histoire, autour d'une tâche commune (Urgese, 2023).

C'est dans cette perspective que nous nous intéresserons plus précisément à la façon dont l'espace peut offrir un creuset à la groupalité et comment l'investissement et l'habitat de l'espace groupal se déploient à travers le mouvement. Cette notion nous paraît en effet essentielle dans nos travaux respectifs et trouve un écho particulier dans le dialogue coopératif initié entre nous. Il faut entendre par mouvement une dimension vivante, qui s'oppose aux processus figeants, gelants, mortifères, qu'ils traversent les groupes professionnels comme les groupes thérapeutiques (et les patient·e·s accompagné·e·s). Le mouvement conjugue en effet l'espace au temps, à la fois dans sa dimension rythmique, narrative et potentiellement source d'émergence.

Ces questionnements ont pris forme autour de la figure de la « ritournelle » (Deleuze, Guattari, 1980) qui articule mouvement, temps et espace à laquelle nous reviendrons dans un second temps. Avant d'aborder la question de l'atopie prenant ainsi le risque de s'y perdre, il semble important de situer chacun de nos propos et de les ancrer dans la clinique.

## Cliniques mouvementées, cliniques du mouvement : présentation du matériel clinique

*Cette sous-partie sera rédigée à la première personne du singulier, dans la mesure où nous allons exposer nos trajectoires singulières et situations cliniques respectives à nos terrains de pratique.*

### 1/ Itinérance en groupe « hors les murs » et ren-contre de l'imprévisible<sup>1</sup>

Mon travail de recherche s'est centré sur la modélisation d'un dispositif groupal d'itinérance hors murs » qui consiste à utiliser la marche en extérieur comme médiation thérapeutique. La question de l'espace est incontournable dans ce dispositif puisqu'il s'agit d'explorer le territoire en extérieur et de se mettre en mouvement. Celui-ci s'organise de la façon suivante : un premier temps de réunion du groupe « entre les murs » (ou à défaut, « sur le seuil » de ceux-ci), un second temps de « marche » suivant un itinéraire plus ou moins prévu à l'avance, un dernier temps de « séparation », là aussi, de retour « entre les murs » ou « sur le seuil ». Je me concentrerai ici sur un dispositif qui s'est inscrit dans une clinique psychiatrique au sein d'un service d'hospitalisation pour « jeunes adultes ». Co-animé avec des enseignant-e-s en activité physique adaptée, il a fallu se rendre souple dans la conduite de cet espace thérapeutique, aménageant des temps qui laissaient la place aux jeunes patients et patientes d'exprimer leurs intentions et envies autour du fait de « sortir ». Aussi, nous pouvions partir marcher aux abords de la structure, comme utiliser un véhicule pour envisager des itinéraires moins urbains, plus « sauvages » et ouvrir à un « environnement non-humain » (Searles, 1960) aux multiples qualités sensorielles.

Pourtant, et ceci précisément parce que le cadre même de ce dispositif « autour des murs » était *mouvant*, nous avons perçu des difficultés, dans un premier temps, à ce que les équipes de soin, les médecins prescripteurs et la direction puissent inscrire et penser ce groupe, en prévoir les indications et le faire vivre à différents niveaux de l'institution. Alors que nous ne disposions pas systématiquement de salle pour faire ce premier temps de « retrouvailles » *entre les murs*, où s'abriter en cas d'intempéries, nous bricolions, improvisions, « *sur le seuil* », sans espace où

s'inscrire, où s'arrimer un moment avant de partir. Nous étions « un morceau d'espace flottant », pour reprendre Michel Foucault lorsqu'il décrit les hétérotopies et décrit combien le bateau est une « hétérotopie par excellence » (Foucault, 1967).

Ce premier temps de « retrouvailles » avant de s'en aller *marcher* et d'explorer *ce dehors imprévisible*, autrefois traumatique pour ces patients et patientes, semblait tout à fait essentiel pour se rencontrer, regrouper les patients et patientes dans un même espace, envisager ensemble ce mouvement vers l'extérieur. Les jeunes adultes accompagnés se sentaient parfois dans une fantasmagorie de la « transgression », qui n'étaient sont parfois pas sortis depuis des mois de la clinique (« Ces murs qui étouffent, qui obstruent le champ de vision » me dit une patiente en hâte de partir), comme si notre itinérance en groupe mettait en scène un *vrai* départ. Pour ces jeunes adultes, ce dispositif est souvent d'ailleurs le *lieu* (ou *l'entre-deux lieux*) pour commencer à évoquer cette sortie (souvent thérapeutique dans un premier temps, puis définitive). Les patients et patientes s'imaginaient, réfléchissaient ensemble à des lieux qu'ils souhaitaient explorer (ou retrouver) comme pour se confronter à cette vie *d'avant*, celle qui a été aussi lieu de souffrance, ou imaginer cette vie *d'après*, où tout semble possible.

Prenons une situation plus précise. Moana est une jeune femme de 21 ans. Hospitalisée pour un état de stress post-traumatique, suite à l'agression sexuelle d'un camarade de promo, Moana n'a plus d'élan vital, une peur de l'extérieur extrême et fait des crises autoagressives fréquentes. Alors qu'elle sort des murs pour la première fois, Moana répète « c'est comme dans un rêve ». Portée par le groupe, elle s'anime, s'intéresse aux éléments qui nous entourent, marche en côte à côte avec ses pairs. Mais alors que nous sommes confiants dans notre mouvement d'exploration, un passant nous interrompt, agressif et violent verbalement. Alors que je tente d'en protéger le groupe et les patient-e-s, Moana retrouve soudainement l'agressivité qu'elle se porte. En côte à côte, je prends un temps pour accompagner sa crise. Nous sommes alors clivés, d'un côté la tête du groupe et de l'autre un espace privilégié entre elle et moi. Une dynamique d'accordéon s'observe alors dans cette « formation du groupe dans l'espace » : celui-ci s'étire, se range en « file indienne », s'agglu-

<sup>1</sup> Il s'agit ici de la clinique de Julia VIOLON

tine comme un essaim, s'éparpille au point que l'on se demande ce qui « fait groupe » alors. Des jeux de regards s'instaurent, afin de rester tous et toutes « à vue » malgré la distance entre les corps. Les autres membres du groupe s'inquiètent de Moana, de ce que cette « mauvaise » rencontre a produit sur elle. Le jeu de distance et de regard devient dès lors une façon de communiquer, une narration sensorielle qui se déploie par le corps et le mouvement avec l'autre. Dans un mouvement où le groupe s'étire à nouveau, Moana profite de l'exclusivité spontanée entre nous pour me raconter ce qu'elle a traversé récemment et qui l'a conduit à son hospitalisation. L'effraction du passant, d'un tiers masculin à nouveau, vient lui rappeler qu'elle ne peut plus se mouvoir en liberté, s'appropriier l'espace de son corps ou l'espace de la rue.

Cette « topique du groupe en mouvement » à l'image du « morceau d'espace flottant » s'organise et se réorganise tout au long de la séance, traversée des mouvements internes aux groupes et des contraintes que constituent l'« extérieur » dans ce moment-là, des contraintes souvent *imprévisibles* (comme d'éventuels tiers humains ou non-humain, la météorologie, la qualité du sentier, les « balises » jalonnant notre itinéraire, etc.). Cet espace de l'entre-deux « itinérance hors les murs » semble alors se manifester comme un « interstice organisé ». L'informel de notre cadre en « côte à côte » crée des situations inédites. Ces mouvements d'accordages entre patients, patientes et thérapeutes s'appuient sur des chorégraphies corporelles *spontanées*, entre la topique institutionnelle et l'atopie de notre groupe « en mouvement ».

Ainsi, c'est dans l'interaction entre le mouvement et le groupe que se sont logés nos questionnements communs. Après avoir exploré la clinique itinérante en groupe thérapeutique, nous allons dès à présent voyager avec les groupes de professionnel·le·s.

## **2/Vents contraires, houles institutionnelles: Atopie du mouvement transdisciplinaire.<sup>2</sup>**

Mon travail porte sur des équipes pluriprofessionnelles de différents champs et s'intéresse à la transdisciplinarité qui y circule. D'un questionnement autour de ce que serait cette transdisciplinarité, je suis passée sur l'interrogation des « lieux où elle prendrait place, où serait-elle? », dans une dimension plus métaphorique de l'espace et du temps. Cette question a

pris place dans différents lieux institutionnels qu'il semble temps de faire discuter ensemble.

L'un de mes terrains de recherche est un Foyer Éducatif. Dans ce foyer qui repose sur la pensée de deux fondateurs, deux équipes se relaient : celle du jour, des éducateur·trices avec différentes spécialisations et celle de la nuit, des assistant·e·s familiaux·ale·s. Les relais sont compliqués entre ces deux équipes qui sont supposées n'en former qu'une. Dans cette institution, je navigue d'espace en espace, sans bureau, souvent assignée à une position de messagère. Pour autant, après le départ du directeur pour raisons médicales, devant se faire opérer du genou, l'institution se désarticule à tous les niveaux : rapidement, les postes de coordination sont quittés et l'institution est désertée, entre des professionnel·le·s qui sont arrêtés par leurs médecins (en immense majorité pour des problèmes articulaires) et celles et ceux qui exercent leur droit de retrait. Les jeunes placés dans ce service traversent le tumulte orageux de l'adolescence. Le lieu qui les accueille est plein d'ambiguïté, à la fois lieu de vie, lieu de travail, lieu de soins, lieu de placement. Les équipes, divisées-relées entre deux filiations et entre jour et nuit, se rassemblent autour de l'expérience commune du nomadisme, puisque cette structure, avant de s'installer et de se sédentariser, proposait des séjours de rupture itinérants pour les jeunes du même profil. Lorsque je restitue quelque chose à l'équipe de mes hypothèses autour du travail de groupe, de la façon dont « ça tient » même si « ça lâche » par endroits, les lieux où il faut composer, articuler le débordement, une éducatrice me dit « On se connaît ». Comme si le lien ne résidait pas dans le trans, mais dans l'infra, dans l'archaïque et l'en deçà du groupe professionnel, dans la co-naissance. Au sein de ce foyer, je rencontre Roméo, un jeune homme de 16 ans qui est placé au pénal pour des faits de violences sur sa mère ainsi que sur sa petite amie. L'enfance de Roméo est marquée par les violences auxquelles il dit assister depuis les bras de sa mère alors qu'il est encore tout petit. À la suite de ses consultations chez le psychomotricien et l'ostéopathe, Roméo dépose des petits bouts de son histoire à différents membres de l'équipe. Le soin prenant place dans le corps semble alors ouvrir une possibilité de mise en mots et de réarticulation de ce qui se noue entre violence et amour chez Roméo. En effet, ce jeune me sollicite tout de suite dans une fonction thérapeutique, tan-

2 Il s'agit ici de la clinique de Svetoslava URGESE

dis que la psychologue a quitté l'institution depuis peu. Embarrassée par cette demande et entendant pourtant à quel point il a besoin d'étayage, je tente de tisser quelque chose avec les personnes autour de lui, de sa constellation transférentielle, et nous décidons que je l'accompagnerai avec sa référente à ses séances de psychothérapie chez le pédopsychiatre. Ces séances, rares et espacées, laisseront toutefois de la place à un « entre-deux » séances au foyer où Roméo remettra en récit auprès de moi ainsi qu'auprès de ses éducateur·trices, ses réflexions et ses associations, ses souvenirs, par mouvement d'allée et venue, d'oscillation, de tâtonnement au plus près de ce qui semble faire souffrance.

Un autre de mes terrains de recherche est auprès d'une Équipe Mobile en Soins de Supports Oncologiques (EMSSO) d'un hôpital général. Cette équipe intervient pour des patient·es hospitalisé·es dans des services spécialisés (pneumologie, cardiologie, etc.), pour ce qui concerne l'accompagnement *périphérique* du cancer et non directement les chimios (troubles psychiatriques, douleurs chroniques, difficultés familiales ou conjugales, de logement, etc.) Mme Frank est dans son lit et crie en disant qu'elle va mourir. J'accompagne ce jour-là une des infirmières du service, Elena, qui tente de rassurer Mme Frank tout en naviguant entre elle et ses collègues du service d'hospitalisation afin qu'elles accélèrent l'arrivée de son traitement. Pendant ce temps, Mme Frank m'agrippe la main et me confie qu'elle est franc-maçonne et qu'il faut que quelqu'un le sache avant qu'elle ne meure. Je reste alors bien ancrée auprès d'elle tandis que l'infirmière continue à naviguer, et que la psychologue attend près de la porte au moment où nous sortons. Je remarque alors que dans cette équipe qui ne partage pas les mêmes locaux, dispersée dans l'hôpital, c'est la langue partagée qui semble servir de lieu commun où se font les passages de relai d'une profession à l'autre et d'une spécialité à l'autre. Dans cette équipe mobile au chevet des personnes malades et douloureuses et pour cela mésinscrites, hétérotopes, il est aussi question de l'entre-deux radical entre vie et mort, au sein du travail de trépas (passer à travers). Tandis que Mme Frank traverse cette crise, je m'aperçois à quel point le nomadisme et l'éclatement topique de l'équipe la contraint à refaire groupe autrement, par le biais de la langue et d'autres formes de liens. « On

se comprend en un regard, me dit Daniel, un des médecins, pour qualifier le travail pluridisciplinaire avec Anne, psychologue ». C'est alors une langue en deçà des mots, dans les regards et les silences, dans l'infraverbal et la cohabitation chorégraphiée des corps.

### **Méthodologies en mouvement: de l'Université au terrain clinique**

Pour commencer ce dialogue, nous pouvons entendre des échos entre nos deux recherches sur le plan méthodologique. En effet, les conditions d'un contrat doctoral dont l'inscription principale est clairement l'Université où nous étions doublement étudiantes et salariées sont particulières au sein de notre laboratoire (CRPPC). Il s'agit ainsi de bricoler des dispositifs pour retourner au chevet, auprès des institutions et de celles et ceux qui les habitent, sous la forme d'une recherche dite de « terrain ». Dans nos recherches respectives, nous avons été amenées à déambuler, naviguer entre différents espaces, rarement dans les bureaux de consultation et davantage à l'extérieur, sur les sentiers, dans les couloirs, en voiture, dans les réfectoires et autres salles de pause-café.

Dans les terrains proches des groupes de professionnels, dans l'équipe mobile et au Foyer, le mouvement et le déplacement des équipes ne suivent pas la même trajectoire. À l'EMSSO, Svetoslava suit les professionnel·les dans leurs propres mouvements auprès des patient·es. Au foyer, sans bureau, elle navigue dans les couloirs et le jardin, entre les ateliers avec son sac à dos, ce qui lui vaut d'être surnommée *Dora l'exploratrice* par le chef de service. Ce dessin animé est destiné à enseigner une autre langue aux enfants (l'espagnol aux États-Unis et l'anglais en France). Autrement dit, on peut entendre comment cette position de doctorante, de chercheuse, ou encore d'exploratrice convoque une figure extérieure, de l'étrangère et de son inquiétante étrangeté (Freud, 1919). Il s'agit de s'installer dans une position nomade, mouvante, avec l'inconfort qu'elle implique, entre différents espaces d'accompagnement, entre différents professionnel·les, entre différentes institutions, entre l'affiliation universitaire et celle, clinique. Pour cette recherche sur la transdisciplinarité, elle a alors été amenée à naviguer entre différentes épistémologies pour soutenir cette mé-

thodologie proche de la recherche ethnographique institutionnelle (Smith, 2005), décrite par des sociologues comme P. Paillé (2006) ou D. Cefai (2006), tout en la croisant à l'observation clinique des manifestations du psychisme à l'œuvre dans l'individu et dans les groupes. Ce mouvement opéré dans différentes institutions de la mésinscription (Henri, 2004), entre le champ somatique, psychiatrique et social prend alors la figure d'un voyage d'une clinique institutionnelle à l'autre, d'une migration entre différents groupes et leurs cultures de services, une navigation dans ce que différents auteurs·trices nomment intermonde (Martuccelli, 2013), entre-deux (Sibony, 1991), espace d'écart et d'entre (Jullien, 2012), espace intermédiaire, transitionnel, utopique, atopique ou encore hétérotopique (Foucault, 1967). En soi, c'est à la fois un espace de l'entre et de l'autre, mais aussi un espace qui ramène à l'antré, à l'en deçà, l'infra ou encore l'archaïque.

La posture clinique en mouvement, en déplacement, nous l'avons dit, implique de l'inconfort. Elle nécessite de « transporter », à l'image du sac à dos évoqué plus tôt, son cadre interne, ses outils, ses références, etc. Le mouvement infiltre la rencontre, interrompt les échanges, les bouscule, ne les circonscrit jamais vraiment... Il conditionne aussi l'observation, le recueil de la clinique et son utilisation pour la recherche. Dans la recherche et l'animation des groupes thérapeutiques en itinérance, il était parfois nécessaire de s'« arrêter », de saisir le moment opportun ou bien de figer le temps par la photo ou par la carte, de collecter des objets-témoins du groupe en « voyage », une « trace » de l'expérience vécue ensemble, dans l'espace, pour les patient·e·s, comme pour les thérapeutes. Après-coup, la narration de la clinique comme un « voyage » est également apparue essentielle afin de restituer et de rendre compte des processus liés à ce mouvement permanent, qui traverse le cadre de la médiation thérapeutique, le groupe et le sujet du groupe. Dans le cadre de ces recherches, il a été ainsi question de s'affilier aux pratiques itinérantes ou déambulantes artistiques (Careri, 2013) pour comprendre l'activité créative de la marche et sa restitution. Il a aussi été question d'envisager la dimension narrative de ce dispositif et la structure prénarrative (Stern, 2005) qui préexiste déjà dans l'itinéraire traversé spatialement.

Dans la situation clinique avec Moana, la rupture que crée l'effraction du tiers dans notre exploration de l'espace et l'élaboration petit à petit des enveloppes qui le contiennent, dans un côté à côté individuel contenu dans le reste du groupe, semble produire une « péripétie » pour Moana comme pour les autres patient·e·s. Elle crée des mouvements, des variations et vient s'inscrire comme jalon au récit groupal à la fois préverbal (par cette clinique du geste ou de la geste) et verbal (dans un temps d'après-coup). Après plusieurs séances en côté à côté, expérimentant un « dehors » tantôt urbain, tantôt sauvage et peu fréquenté, Moana a pu revenir sur les lieux de cette première effraction qui avait fait surgir le souvenir traumatique de son agression. Peu à peu, Moana a pu tisser et retisser, au fil des séances, au fil des rencontres avec d'éventuels tiers humains et non-humains, une nouvelle histoire relationnelle, toujours soutenue et accompagnée par les thérapeutes et ses pairs.

### Cliniques en ritournelles

Dans nos recherches respectives, on entend également des échos sur la façon dont le groupe prend place et se meut dans l'espace. Nos réflexions sur la spatialité groupale posent la question de où se fabrique le groupe ?

Dans la clinique itinérante amenée par Julia, on voit différents processus de dispersion et de rassemblement, à l'image d'une respiration groupale, d'un mouvement d'accordéon, d'un aller-retour qui ajuste sans cesse la distance entre ses membres alors corporellement en mouvement. Pour Moana, ce mouvement du groupe semble lui permettre d'investir spontanément quelques espaces thérapeutiques : d'abord un « côté à côté » (Roussillon, 2012) privilégié avec la psychologue, puis les autres membres du groupe. Le mouvement spatial des corps lui permet de rejouer les étapes du consentement, nécessaire à la rencontre, pour qu'elle ne fasse plus intrusion.

Dans la clinique du foyer qui accueille également des adolescents, l'ambiguïté du lieu, condensant lieu de travail, lieu de vie, lieu de placement semble d'une part resserrer les liens entre certains membres. D'un autre côté, afin d'organiser et de se protéger contre la confusion de ces différents aspects du lieu, ils se retrouvent compartimentés, notamment entre les espaces plus investis par l'équipe de jour et ceux

davantage investis par l'équipe de nuit. À l'inverse, l'équipe pluriprofessionnelle de l'EMSSO n'a pas de lieu d'inscription à proprement parler, l'espace partagé est alors toujours informel sauf durant les réunions pluridisciplinaires. Il s'agit alors d'interagir avec le groupe intériorisé, transporté avec soi d'espace en espace, de s'adosser à sa fonction de support groupal.

Dans ces trois cas<sup>3</sup>, le mouvement dans l'espace semble participer et soutenir la formation groupale, et la traversée des épreuves que les groupes rencontrent. Lorsqu'une éducatrice décrit le travail d'équipe du foyer en disant « on se connaît », elle fait référence aux séjours de rupture et aux « galères » traversées.

La *galère* est un terme qui désigne un type de bateau (un navire à un, deux, ou trois mâts) mis en mouvement par des esclaves ou des prisonniers qui rament pour la faire avancer. Les galériens étaient condamnés à faire avancer ces navires (Zysberg, 1986) pour désengorger les prisons de l'époque (et ainsi traiter la déviance). Ils étaient ainsi littéralement mésinscrits sur ces galères – navires-prisons hétérotopes – vivant dans des conditions terribles, parfois enchaînés pour s'assurer qu'ils effectuent ces travaux forcés. Ce moment de l'histoire et la notion associée à ces galériens ont ensuite conféré au terme de *galère* le sens de grande difficulté, de souffrance (TLFi, s. d.). Pour les éducateur-trices de nuit, cette *galère commune*, navigation laborieuse aux côtés d'adolescents difficiles, semble avoir fait naître les liens au sein de cet *équipage*.

Cette métaphore marine s'ajoute à beaucoup d'autres, prononcées par les membres de l'équipe dans les moments de crise, tels que « le capitaine a quitté le navire », au moment du départ du directeur, ou encore « la coque du bateau est trouée et n'est pas réparée » tandis que l'équipe se retrouve dans d'importantes difficultés institutionnelles. Quelque temps après le départ de ce terrain de recherche, Svetoslava rêve qu'elle se trouve au foyer et que la Marine arrive pour annoncer le débordement d'un fleuve qui va submerger les vallées autour, le foyer devenant alors une *île*, littéralement *isolée* du reste du monde. On en revient ainsi au « morceau d'espace

flottant » que peut incarner le groupe – à la fois dans la clinique psychiatrique, au foyer et dans l'équipe mobile : confronté aux vents et aux marées, l'aventure de l'équipage professionnel semble prendre la forme d'une *traversée* entre plusieurs espaces (professionnels et disciplinaires), dans un milieu fluide où les repères se brouillent, à la manière d'une mer qui condense dans son signifiant l'espace aqueux naturel bordé par la terre, mais également un espace primaire, archaïque.

Les repères sont alors fondamentaux pour s'orienter dans ces cliniques qui bousculent, qui désorganisent, qui parfois font irruption, intrusent. C'est alors que les repères spatiaux se nouent aux repères temporels, à la rythmicité quotidienne et au ballet des corps qu'elle cadence, accorde, harmonise. Il en va du bercement groupal, de sa danse, de sa chorégraphie et de son chant polyphonique et choral.

Dans la clinique du groupe thérapeutique itinérant, nous évoquions, plus tôt, la notion de « périπέtie » pour symboliser cette rupture dans la narration de notre voyage en groupe, ce temps figé soudainement par l'effraction d'un autre, par l'imprévisibilité d'une rencontre qu'elle soit « heureuse » ou « malheureuse », et, dans le cas de Moana, la reviviscence traumatique d'un tiers masculin qui vient manifester son agressivité sans raison apparente. Comme Svetoslava évoque cette « galère » qui lie les professionnelles entre eux, il semble que ce groupe en itinérance vit et partage cet imprévisible ensemble. Celui-ci porte la rencontre, déjà en côte à côte sensoriel, mais aménage aussi l'alliance thérapeutique : « nous sommes tous et toutes dans le même bateau », un bateau-espace *mouvant, nomade, atopique* qui se métamorphose au fil de l'itinéraire de marche, jouant l'air d'un accordéon qui s'étire et se retrouve dans l'espace, tenu par deux forces, centrifuge et centripète. Dans cette occupation *mouvante* de l'espace, la narration et la musique qui s'en dégage, le groupe et ses membres habitent l'espace du dehors et l'espace du lien.

Ce mouvement dans l'espace, lié à la rythmicité, dans l'espace de l'*en deçà* où le groupe se fabrique, nous amène alors à la figure de la ritournelle chère à G. Deleuze et F. Guattari. C'est alors le moment de

<sup>3</sup> Groupe thérapeutique « itinérance hors les murs » en psychiatrie; Foyer dont l'équipe pratiquait des séjours itinérants et l'EMSSO.

relier l'espace, que nous avons plus largement traité, à la dimension temporelle.

### Deleuze et la ritournelle, échos dans la clinique du mouvement

Le texte sur la Ritournelle est complexe, long, obscur et en même temps très poétique, truffé de références qui nous échappent. C'est pourquoi nous tentons d'en proposer pour cet article une lecture singulière, à deux voix et à quatre mains, issue de nos échanges autour de ce passage de *Mille Plateaux*. G. Deleuze et F. Guattari engagent leur réflexion sur cette figure de la Ritournelle en la rapprochant de la chanson que fredonne l'enfant pour se rassurer dans un moment de désorganisation, comme une berceuse (Deleuze & Guattari, 1980). Ils donnent également l'exemple des oiseaux et de leur chant utilisé pour marquer leur territoire, déposer des objets, dessiner les contours de leur espace de vie pour l'habiter. La Ritournelle prend une forme de cercle, d'enveloppe au cœur de ce que G. Deleuze et F. Guattari nomment les « milieux » et les « rythmes », prenant sa source dans le chaos et tentant de le circonscrire. Elle permet tant d'« habiter » et d'investir le territoire, de le désigner comme son « chez-soi », que de le transporter avec soi à l'image de notre « sac à dos » ou d'une topique du groupe qui se déplace au gré de son exploration. La berceuse, le chant de l'oiseau, le mouvement qui traverse nos cliniques semblent alors apparaître comme des motifs, des variations qui se répètent pour formaliser des repères, tisser un fond de sécurité face à l'expérience atopique et le vécu chaotique.

Dans les situations cliniques que nous avons évoquées, la rythmicité des retrouvailles dans la cohabitation des groupes, tant des équipes que des personnes accueillies, *le temps passé à travailler, et à éprouver ensemble* forme l'espace, le lieu commun groupal. Ainsi ce détour par la ritournelle nous permet finalement d'appréhender dans nos cliniques comment ces temporalités partagées créent de l'espace, et que cet espace habité ensemble crée du temps.

C'est ainsi une notion liant l'espace au temps, ancrée dans l'archaïque et le primaire, entre micro-rythmes et macrorhythmes (Marcelli, 2006), elle « fabrique » le temps, l'inscrit *quelque part* : elle est « le temps impliqué » (Deleuze, Guattari, 1980).

Ce « temps impliqué » résonne avec notre point de départ : une posture clinique en mouvement. Nous sommes entre l'errance de la « galère » et l'itinérance d'une narration groupale, d'une trame qui donne un sens à notre périple. Ces allers-retours entre les espaces de soin, les murs des institutions, nous situent dans cet « entre-deux » ou lieu de l'« écart », lieu de l'intermédiaire et du rêve, et notre fonction « en mouvement » tente de relier et de faire tenir l'ensemble, qu'il s'agisse du groupe de patient<sup>es</sup> qui s'éparille dans l'espace que des professionnel<sup>les</sup> issu<sup>es</sup> de différentes disciplines. L'habitat de ces lieux se fait alors au sein même du mouvement, dans un lieu-non-lieu étrange et singulier, traversé par le transsubjectif et se nouant dans une topique particulière, atypique, utopique, atopique.

Pour conclure, il nous semble que la thématique de la coopération est relative à la temporalité, aux temporalités croisées, de la clinique, de la recherche, du vécu doctoral et de ses péripéties. Nos travaux autour de l'exploration des lieux de formation du groupe nous amènent à explorer l'espace transsubjectif (Kaës, 2015), ses aspects rythmiques et ses moments d'émergence. Au sein de nos observations cliniques de doctorantes, nous sommes alors témoins de la façon dont la rythmicité chorégraphique groupale se noue à l'inédit, soutient son mouvement et sa composition musicale. Cela nous ramène au kairós, évoqué dans l'introduction, qui est une forme temporelle : celle qui surgit intervient au moment opportun, propice au renouveau, à la créativité et à l'inattendu. Nous pouvons penser, dans la recherche, au terme de sérendipité (Catellin, Loty, 2013), la « trouvaille » qui arrive par hasard, mais qui cultive aussi la réceptivité à l'« inattendu », en tant que chercheuses et cliniciennes. Ce travail autour du kairós, du moment opportun, semble ainsi s'associer au travail de la ritournelle et les motifs répétés qui permettent de circonscrire un espace de sécurité, lieu de l'*entre*, de l'*antre*, mais aussi lieu de transformation. C'est au sein de cet espace sécurisé ramenant à l'archaïque, que peuvent s'initier des processus d'accordage (Stern, 1989), d'ajustements et d'appareillages groupaux (Kaës, 1976) qui sous-tendent la coopération.

## Bibliographie

- Careri, F. (2013). *Walkscapes, la marche comme pratique esthétique* (J. Chambon). Actes Sud.
- Catellin, S., & Loty, L. (2013). Sérendipité et indiscipline. *Hermès, La Revue*, 67 (3), 32-40.
- Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. In *La méthodologie qualitative* (p. 33-62). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2006.01.0033>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux* (2009<sup>e</sup> éd.). Éd. de Minuit.
- Foucault, M. (1967). *Le corps utopique suivi et les hétérotopies* (2009 reprenant l'émission radio de 1967). Nouvelles éd. Lignes.
- Freud, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (B. Féron, Trad. ; 1985<sup>e</sup> éd.). Gallimard.
- Henri, A.-N. (2004). Naissance d'une saga. In *La formation en psychologie : Filiation bâtarde, transmission troublée* (p. 19-47). Presses Universitaires de Lyon.
- Jullien, F. (2012). *Entrer dans une pensée ou des possibles de l'esprit suivi de l'écart et l'entre : leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*, Paris, Gallimard, 2018.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Dunod.
- Kaës, R. (2015). *L'extension de la psychanalyse. Pour une métapsychologie de troisième type*. Dunod.
- Marcelli, D. (2007). Entre les microrhythmes et les macrorhythmes : La surprise dans l'interaction mère-bébé. *Spirale*, 44 (4), 123.
- Martuccelli, D. (2013). Programme et promesses d'une sociologie de l'intermonde. In M.- B. Tahon, *Sociologie de l'intermonde : La vie sociale après l'idée de société* (p. 9-46). Presses universitaires de Louvain.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Roussillon, R. (2012). *Manuel de pratique clinique*. Elsevier Masson.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux : L'origine en partage* (2016<sup>e</sup> éd.). Seuil.
- Smith, D. E. (2005). *L'ethnographie institutionnelle : Une sociologie pour les gens* (2018<sup>e</sup> éd.). Economica.
- Searles, H. F. (1960). *L'Environnement non humain*. Gallimard.
- Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson : Une perspective psychanalytique et développementale* (2017<sup>e</sup> éd.). PUF.
- Stern, D. (2005). L'enveloppe prénarrative. Vers une unité fondamentale d'expérience permettant d'explorer la réalité psychique du bébé. In B. Golse & S. Missonnier, *Récit, attachement, et psychanalyse : Pour une clinique de la narrativité* (p. 29-46). Éres.
- TLFi. (s. d.). Galère. In *Trésor de la Langue Française Informatisé*. Consulté le 25 mai 2023, à l'adresse [https://cnrtl.fr/definition/academie4/gal % C3 % A8re](https://cnrtl.fr/definition/academie4/gal%20C3%A8re)
- Urgese, S. (2023). *L'espace atopique de la traduction : Transdisciplinarités pluriprofessionnelles en mouvement dans les institutions contemporaines de la mésinscription*. Université Lyon 2.
- Violon, J. (2024). *Itinérance hors les murs. Modélisation d'un dispositif thérapeutique de groupe à médiation*. Université Lyon 2.
- Zysberg, A. (1986). *Les Galères de France et la société des galériens : 1660-1748* [These de doctorat, Paris, EHESS].

# QUESTIONS À RENÉ KAËS

## À PROPOS DE UTOPIES. LE TRAVAIL DE L'INCONSCIENT, CATASTROPHE ET DÉSIR DE CHANGEMENT

JEAN-MARC TALPIN

Professeur émérite de psychologie clinique et de psychopathologie de l'université Lumière Lyon 2

*Utopies. Le travail de l'inconscient, catastrophe et désir de changement, Paris, Dunod, 2024, 246 p., 30 €*

**Jean-Marc Talpin** : C'est toujours une joie que de voir paraître un nouveau livre de toi, on se dit que cela va venir alimenter notre réflexion.

Je te propose de commencer par une question d'actualité, ce livre étant sorti au printemps 2024, un peu avant les élections européennes, les résultats de l'extrême droite à celles-ci et la décision de dissolution du parlement par E. Macron. Le titre de ton nouveau livre parle de catastrophe et de désir de changement. Comment articules-tu ces événements et les éléments du titre ?

**René Kaës** : Cher Jean-Marc, je te remercie de tout cœur de m'avoir proposé de parler avec toi de mon dernier ouvrage, *Les utopies*, et de reprendre à cette occasion quelques précisions au sujet de sa spécificité. J'ai commencé à travailler sur l'utopie, il y a bien des années, en lisant les travaux des philosophes créateurs d'utopie, des historiens, des sociologues, des linguistes commentateurs de ces ouvrages... J'en ai retiré le plus grand profit. J'apprenais avec intérêt que la plupart des utopies apparaissaient dans le contexte d'une catastrophe collective et exprimaient le désir d'un changement radical dans l'organisation et la finalité d'un monde autre, la plupart du temps éloigné dans l'espace et le temps. C'est ce que je relate dans les premiers chapitres de mon ouvrage. Parallèlement, dans la clinique de la cure psychanalytique et dans celle du travail psychanalytique avec

les groupes, j'étais confronté à une autre question : comment et avec quels effets l'inconscient ou plutôt la réalité psychique inconsciente se manifeste-t-il dans l'utopie telle qu'elle apparaît dans la situation psychanalytique ? Cette question est pour moi devenue centrale. J'en ai fait une partie constituante de l'extension de la psychanalyse engageant de nouvelles recherches sur le travail de l'inconscient dans les œuvres de culture et les mentalités. Mais elle n'avait jamais été explorée à propos de l'utopie. J'ai eu la chance de recevoir de mes patients, dans le transfert, les éléments qui décrivaient leur création de fragments d'utopie et dans un cas le récit d'une utopie très richement élaborée dans l'histoire de Madeleine : son utopie, l'hosto-ile, fut le fil rouge de son travail psychanalytique. J'ai déplacé le champ de mon analyse de la réalité psychique inconsciente à l'œuvre dans les utopies émergeant dans la clinique vers les textes utopiques émergeant dans la culture et dans l'histoire. L'existence de formations, de processus et de configurations défensives analogues confortait l'idée que les utopies sont des réalisations idéales imaginaires du désir d'un monde autre suite à une catastrophe. Les utopies sont animées par le désir, mais aussi par le contrôle de ce qui viendrait entraver ce désir ou, tout au contraire, le réaliser ; elles s'organisent ainsi sur deux pôles contradictoires :

le désir d'un changement, d'un côté, et d'un autre le refus du changement. Le résultat est que l'utopie se fige dans un retournement en son contraire, elle construit un changement définitif, un état immuable, clos sur lui-même, elle accomplit le nom que lui a donné Thomas More : elle est un « non-lieu », plus rien ne bouge ni l'espace ni le temps. Tel est le champ spécifique de cet ouvrage : il propose une problématique des utopies qui ne se réduit pas, comme cela apparaît aujourd'hui dans le langage courant, à un projet idéal individuel, ou à une forme banale de l'illusion. J'en viens maintenant à ta question d'actualité, aux résultats de l'extrême droite aux élections européennes et à la décision de dissolution du parlement par E. Macron. Comment articuler ces événements avec la catastrophe et le désir de changement qui seraient inhérents aux utopies comme l'indique le sous-titre de mon livre ? Dans la conjoncture politico-sociale que tu évoques, il y a bien catastrophe et désir de changement, mais il n'y a pas de construction ou de projet d'utopie. Une telle situation n'a rien d'exceptionnel : on se souvient d'une situation analogue, lors du premier COVID en 2020, la catastrophe, le désir d'un « après/COVID » qui serait résolutif de tous les maux de la société : il y avait catastrophe et désir de changement, mais pas de construction ou de projet utopique. Je note que dans la situation politico-sociale française de juillet 2024, le fait que la fonction de garant du président de la République ait été détruite par lui-même, a mobilisée une violence qui ne s'est pas exprimé en propositions de transformation, les partis préférant le statu quo et n'établir aucun compromis, amorce d'un changement de mentalité. Ce qui signifie que, dans cette période, l'imagination créatrice n'est pas en mesure de produire des représentations qui définiraient un monde autre, c'est-à-dire une forme et des contenus de présentation que l'on pourrait ensuite, plus tard, nommer utopie. Pour qu'une utopie prenne naissance, des conditions sont nécessaires. La première est que le principe d'espérance<sup>1</sup> nourrisse l'imagination créatrice. La seconde est, comme le disait Karl Mannheim, qu'un individu ou un groupe d'individus soient porteurs de ce principe et de cette création. C'est une des conditions de l'émergence de l'utopie.

1 E. Bloch, 1954 à 1959 *Le principe espérance* (3 Tomes), Paris, Gallimard, (1976)

En outre, les porteurs individuels ou collectifs d'un projet utopique doivent être travaillés par l'Esprit du temps, un esprit suffisamment puissant pour avoir intégré ce qu'il en est du malêtre de l'époque et de la pensée moderne qui en émerge, afin d'imaginer créativement une nouvelle aventure de l'Esprit. Nous ne sommes ni dans ce temps ni en présence de porteurs d'utopie. En revanche, nous avons des utopies partielles, transitoires, ponctuelles, non systématiques : elles sont porteuses d'alternatives et de résistance aux forces de destruction.

**Jean -Marc Talpin** : « Le tableau de couverture Le château dans les Pyrénées, de R. Magritte représente un château-rocher-planète dans le ciel. Est-ce pour toi une métaphore de l'utopie, d'un de ses destins possibles ?

**René Kaës** : Lorsque j'ai découvert ce tableau de Magritte, j'ai été immédiatement enthousiasmé par la polysémie de la symbolique qui s'en dégageait. Les métaphores se multipliaient, contradictoires et énigmatiques. La reproduction du tableau n'en rend pas complètement compte, dans la mesure où le format du tableau a dû être réduit pour s'adapter aux exigences de sa mise en place comme couverture. Vu dans son entier, le tableau nous montre un énorme rocher surmonté d'une ville-citadelle ; cet étrange objet est suspendu entre le ciel, la terre et la mer. Il se tient en équilibre fragile entre les forces gravitationnelles et les forces d'élévation. Ce fragile équilibre peut, à tout moment, être rompu et la sorte de météorite s'effondrer et disparaître. Je voyais aussi dans le bloc de granit et dans l'inaccessible ville-citadelle qui le couronne une évocation des châteaux et des espaces clos des utopies sexuelles du Marquis de Sade. La forme ovoïde du rocher avec lequel la ville-citadelle fait corps m'a fait penser à l'énergie enfermée dans cette masse, mais savoir si elle est nourricière ou explosive est indécidable. Les diverses formes que prend cette métaphore sont elles aussi indécidables, et jusqu'à ce lieu clos, énigmatique et inaccessible qui pourrait être le lieu et l'esprit d'une improbable utopie immortelle sans vie. Mais dira-t-on que cette chose que j'ai nommée utopie est une ou-topia, un non-lieu ? Un lieu qui se nie lui-même ? Indécidable. Nous ne savons pas s'il s'agit d'une utopie ou d'une représentation d'une chose qui pourrait être une utopie.

Adoptons ici une réponse chère à Magritte : « Ceci n'est pas une utopie », mais une représentation qui pourrait l'évoquer...

**Jean-Marc Talpin** : Le concept d'utopie apparaît dans ton œuvre dès 1976 dans *L'appareil psychique groupal*, et de nombreuses fois par la suite. Comment a-t-il évolué pour toi au fil de tes travaux, jusqu'à maintenant, qui lui donne une grande envergure, comme à l'idéologie dans un de tes derniers livres avant celui-ci ?

**René Kaes** : Mon intérêt pour l'utopie, date de bien avant 1976. Il est contemporain de mes études à l'université de Strasbourg au début des années 50, et de la rencontre de Professeurs qui portaient à l'utopie un grand intérêt : Georges Duveau, philosophe, sociologue, et poète ; Marcel David, historien du mouvement ouvrier et grand connaisseur des utopies sociales du XXe siècle. Je crois pouvoir ajouter que quelques années de scoutisme et plus tard, un engagement syndical à l'Unef m'a apporté aussi quelques vues sur les rêves utopiques et la lutte pour les réaliser. Une étape importante dans ma recherche a été la publication en 1978 d'un article sur l'utopie dans l'espace paradoxal : entre jeu et folie raisonneuse.<sup>2</sup> J'avais poursuivi ma lecture des grandes utopies littéraires, depuis Platon, jusqu'aux grands créateurs humanistes tels que Thomas More, Swift, Campanella et quelques autres, puis celle des socialistes français. J'avais lu les travaux d'historiens, de philosophes, de sociologues et de linguistes qui proposaient une analyse critique de ces utopies, ou d'autres, celles des Anglais notamment. Avec l'article du Bulletin de psychologie, j'entrais dans une nouvelle étape de ma recherche : les travaux de Winnicott m'inspiraient alors quelques perspectives fécondes pour inscrire l'utopie, lieu de nulle part, lieu du non-lieu, dans l'espace paradoxal et dans l'espace transitionnel. J'ai rapidement retracé plus haut comment ont évolué le concept et la problématique de l'utopie au fil des années et jusqu'à maintenant. En voici quelques exemples dont le résultat apparaît dans *Les utopies*. J'ai mis à l'épreuve la validité de mes hypothèses sur de nouvelles situations ou de nouvelles utopies par exemple, dans cet ouvrage, l'utopie sadienne et l'utopie fouriériste, qui ne faisaient pas partie du

corpus initial. J'ai procédé à des analyses approfondies de certaines problématiques qui occupent une place importante dans quasiment toutes les utopies ou seulement certaines d'entre elles : par exemple la question du corps et de la sexualité, celle de la transparence, du contrôle social et de l'emprise, de l'imaginaire maternelle comme organisatrice de l'espace et de certaines fonctions dans les utopies, de l'espace et du temps vécu, du langage et de la parole, de la paradoxalité et de la transitionnalité. J'ai aussi complété l'exposé des cas cliniques, apporté de nouvelles informations puisées dans mes notes de travail.

**Jean-Marc Talpin** : Comment peut-on articuler les utopies dans le groupe (ainsi que tu en témoignes par des observations cliniques) et dans la société ? Ceci te paraît-il une distinction utile ou n'est-ce qu'une question d'échelle ? En effet, dans ce livre, tu présentes et travailles trois cliniques : singulière, groupale, sociétale.

**René Kaës** : L'articulation entre ces trois espaces de l'utopie demeure une question centrale. J'essaye d'en fournir quelques éléments pour en approcher la spécificité de chacun d'entre eux et surtout pour repérer ce qu'il y a de spécifique et de commun à chacun de ses espaces travaillés par l'inconscient. Ces trois espaces ne sont pas identiques. Chacun travaille et est travaillé par l'inconscient d'une manière spécifique. Et en outre je l'ai si souvent souligné, ces trois espaces sont en relation d'interférence et de transformation réciproque.

**Jean-Marc Talpin** : Je me plais à espérer une trilogie, le dernier tome reprenant et développant la position mythopoïétique. À la lumière de tout cela, quelle place encore pour la mythopoïèse, autrement dit, il me semble, pour la créativité, l'espoir, voire l'espérance ?

**René Kaës** : Je suis très touché par ton idée. J'ai souvent annoncé ce troisième terme du triptyque, et chemin faisant je lui ai donné un contenu qui le différenciait des autres ; j'ai donc dit l'essentiel, mais je suis bien conscient de l'intérêt que pourrait représenter un ouvrage centré sur le mythopoïétique, illustré de quelques analyses cliniques. Je crains de ne pouvoir y parvenir : l'âge et la maladie m'incitent plutôt à y renoncer.

<sup>2</sup> 1978, « L'utopie dans l'espace paradoxal : entre jeu et folie raisonneuse », Bulletin de Psychologie, XXXI, 336, pp. 853-879

# Canal Psy

## *Clinique du scolaire* *... avec Dominique GINET*

Jean-Marie BESSE

Jeanne MOLL

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

Jean-Pierre DURIF-VAREMBONT

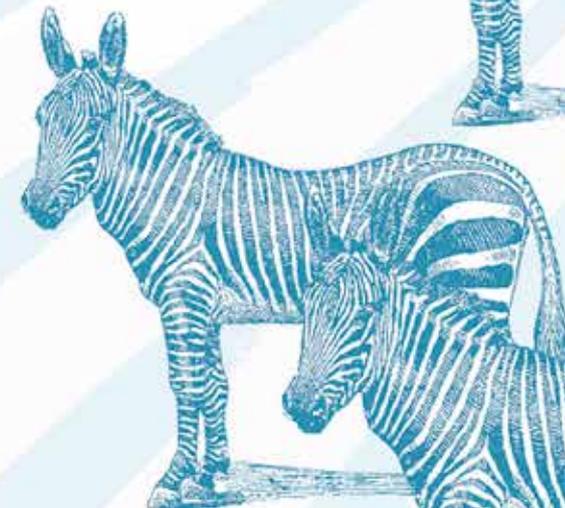
Denis MELLIER

Michel GRIFFOND

Chantal RAVELLA

Nancy BRESSON

Hélène de LA VAISSIÈRE



Canal Psy - Trimestriel - N°103 - Janvier-Février-Mars 2013 - 5,00 €