

Membre de l'université Paris Lumières

Valérie Pérès

Pour une éducation sensible : le circuit du Sensible au cœur de la relation pédagogique

Thèse présentée et soutenue publiquement le 09/12/2019
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Université Paris
Nanterre
sous la direction de Mme Dominique Ottavi (Université Paris Nanterre)

Jury * :

Rapporteur-e :	M Gilles Boudinet	Professeur, Université Lumière Lyon 2
Rapporteur-e :	M Arnaud Dubois	Professeur, Université de Rouen Normandie
Membre du jury :	Mme Laurence Gavarini	Professeur, Université Paris 8
Membre du jury :	Mme Dominique Ottavi	Professeur, Université Paris Nanterre

Résumé

L'objet de ce travail est d'étudier le rôle de la relation sensible au cœur de la relation pédagogique en croisant deux domaines, la phénoménologie et la psychanalyse. J'ai analysé, dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique, des situations et événements observés dans ma pratique d'enseignante et de psychopédagogue. A partir de cette expérience de terrain, j'ai élaboré théoriquement la relation sensible en appréhendant celle-ci comme un circuit. Dès lors, j'ai nommé ce processus *le circuit du sensible* en mettant au jour ce qui était au fondement de ce circuit à savoir la pulsion et la relation d'objet médiée par la relation entre parents et enfants. En me référant à la notion de holding et de transfert didactique (Blanchard-Laville, 2002), j'ai développé l'idée que ce circuit du Sensible se retrouvait au sein de la classe et de la relation pédagogique.

A partir cette élaboration théorique, je me suis interrogée sur l'incidence que pouvait avoir un objet particulier qu'est l'objet connecté sur le circuit du sensible. Pouvait-on considérer que se jouait une perte du Sensible (Haroche, 2007), une *catastrophè* du Sensible (Stiegler, 2007) ?

Pour ma part, j'ai fait l'hypothèse que se développait un nouveau circuit du Sensible dénommé *insensible sensibilité* par lequel se mettait en place un nouveau régime de prescriptions et un nouveau type de relations entre individus. A l'origine de ce changement paradigmatique, j'ai ciblé, non pas l'irruption des réseaux sociaux numériques, mais un changement des relations entre parents et enfants. Les enfants ont été progressivement coupés du monde adulte provoquant une dégradation des relations intergénérationnelles et de son corollaire, l'attention, engendrant ainsi méfiance. En revanche, j'ai défendu la thèse que l'objet connecté est venu compenser ou répondre à ce délitement des relations intergénérationnelles en créant un Moi-peau groupal et « un effet bunker ». En effet, les réseaux sociaux numériques ont permis l'instauration d'une protection groupale protégeant la population adolescente marquée par un sentiment de méfiance vis-à-vis de la génération précédente.

Abstract

The purpose of this research is to study the role of the sensitive relationship at the heart of the pedagogical relationship by crossing two domains, phenomenology and psychoanalysis. I analyzed, from a clinical perspective of psychoanalytic orientation, the situations and events observed in my teaching and psychopedagogical practice. From this field experience, I theoretically developed the sensitive relationship by apprehending it as a circuit. From then on, I called this process the circuit of the sensitive by bringing to light what was at the foundation of this circuit namely the drive and the object relationship mediated by the relationship between parents and children. Referring to the notion of holding and didactic transfer (Blanchard-Laville, 2002), I developed the idea that this Sensible circuit was found within the classroom and the educational relationship.

From this theoretical elaboration, I wondered about the impact that a particular object that the connected object could have on the circuit of the sensible. Could we consider that a loss of the Sensible was played out (Haroche, 2007), a catastrophe of the Sensible (Stiegler, 2007) ?

For my part, I made the hypothesis that a new circuit of the Sensible called insensitive sensibility developed by which a new regime of prescriptions and a new type of relations between individuals was put in place. At the origin of this paradigmatic change, I targeted, not the irruption of digital social networks, but a change in relations between parents and children. The children were gradually cut off from the adult world causing a deterioration of the intergenerational relations and its corollary, the attention, thus engendering mistrust. On the other hand, I defended the thesis that the connected object came to compensate or respond to this disintegration of intergenerational relations by creating a group-skinned ego and a "bunker effect". Indeed, digital social networks have enabled the establishment of a group protection protecting the adolescent population marked by a feeling of mistrust vis-à-vis the previous generation.

Mots clés

Relation sensible, techniques du corps, relation d'objet, relation pédagogique, objet connecté, transfert didactique, médiation culturelle, réseaux sociaux numériques, holding didactique.

Remerciements

Ce travail est le fruit de plusieurs années alternant recherche, coupure, arrêts et reprises. Cette recherche est donc avant tout le résultat d'un travail patient avec ses heurts, ses espoirs et ses découragements.

C'est pourquoi, je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de thèse, Mme le Pr D. Ottavi, qui a su garder le cap, se montrer patiente et surtout présente.

Je tiens aussi à remercier les membres du jury pour leur présence et le temps qu'ils m'ont accordé. Sans eux cette thèse ne pourrait être finalisée. J'adresse, tout d'abord mes remerciements à M. A Dubois et M. G Boudinet, rapporteurs, de leur expertise scientifique. Je tiens, aussi, à remercier Mme L Gavarini de sa présence et de sa participation.

Enfin, ma gratitude à Guillaume et Louise pour leurs soutiens indéfectibles et toute mon amitié à Paule.

Sommaire

INTRODUCTION.....	P.11
-------------------	------

PARTIE I UNE DEMARCHE : D'UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE A UN TRAVAIL DE RECHERCHE.

1) La genèse d'une recherche	
1.1 Un événement déclencheur : « Kill him !Kill him ! ».....	p.28
1.2 Naissance d'une méthode d'intervention : la recherche-action clinique d'orientation psychanalytique.....	p.35
2) Une nouvelle pratique professionnelle : la psychopédagogie	
2.1 Quelques repères historiques.....	p.38
2.2 Une définition de la psychopédagogie : la cure maïeutique.....	p.41
2.3 Ma posture de psychopédagogue : entre relation transférentielle et relation sensible. La fonction du transfert didactique.....	p.42
3) L'élaboration d'un dispositif d'intervention : l'usage des médiations culturelles	
3.1 Les prémices : Du dispositif pédagogique.....	p.56
3.2...Au dispositif d'intervention et d'analyse : se raconter et s'écrire.....	p.60
4) Effets et limites de la recherche-action : double posture enseignant/chercheur	
4.1 Effets de la double posture enseignant / chercheur.....	p.63
4.2 Une mise en abyme : l'ombre portée du sujet sur l'objet.....	p.67
4.3 Contre-transfert et subjectivité du chercheur.....	p.68
4.4 Mise à distance des fonctions : le rôle de l'écriture.....	p.73
Synthèse Partie I.....	p.76

PARTIE II UN OBJET D'ETUDE : LE CIRCUIT DU SENSIBLE. DE LA PRATIQUE A LA THEORIE

1) Présentation de cas : Alexandre ou une lutte pour vivre	
1.1 Présentation.....	p.83
1.2 Analyse et hypothèse.....	p.87
2) La relation sensible : un circuit	
2.1 Une précédence : un déjà-là.....	p.89
2.2 Le processus d'intériorisation.....	p.92
2.3 Le processus d'extériorisation.....	P.96
3) Source du circuit du sensible : pulsion et relation d'objet	
3.1 Définition et caractéristiques.....	p.101
3.2 Pulsion et relation d'objet.....	p.104
4) Subjectivation et identité	
4.1 Le sentiment de soi : de l'enveloppe au Moi-peau.....	p.108
4.2 De l'identification à l'identité : entre transfert et narcissisme.....	p.111
4.3 Du processus éducatif à la relation pédagogique : le transfert didactique.....	p.118
Synthèse Partie II.....	p.134

Chapitre I : Repérages historiques : le paradigme de l'expression¹

1) Du langage des passions au geste expressif	
1.1 Le rôle du corps éloquent.....	p.146
1.2 La mutation du visible : entre visible et invisible.....	p.150
2) Constitution du corps expressif en objet d'étude : le rôle de la représentation	
2.1 Le corps expressif dans la représentation picturale : les travaux de Le Brun.....	p.153
2.2 L'art de la scène : opéra, théâtre et danse.....	p.175
3) Education et usages du corps : du rôle de la civilité et de l'apprentissage de la grâce	
3.1 Du rôle de la civilité.....	p.181
3.2 L'apprentissage de la grâce : danse, équitation, escrime.....	p.183
4) Le sentiment de l'enfant et l'attachement maternel : une nouvelle perception de la filiation	
4.1 Une redéfinition des âges de la vie.....	p.186
4.2 Emergence de nouvelles relations filiales.....	p.188
Synthèse intermédiaire chapitre I.....	p.189

¹ Nous empruntons cette expression à Claudine Haroche et Jean Jacques Courtine (1988, 2007). *Histoire du visage. Exprimer et taire ses émotions (XVIe-début XIXe siècle)*. Paris : Payot. p 28.

Chapitre II : Les réseaux sociaux numériques : le rôle de l'objet connecté

1) Vers l'émergence d'une insensibilité ?	
1.1 Une déliaison de la pulsativité libidinale.....	p.195
1.2 Causes de la déliaison : une absence de tissage intrapsychique au sein des relations intergénérationnelles.....	p.196
1.3 Effets de la déliaison de la pulsativité libidinale.....	p.200
2) Et/ou l'apparition d'un nouveau circuit du sensible	
2.1 L'effet bunker : protection et méfiance.....	p.208
2.2 Le rôle du secret.....	p.212
3) Une insensible sensibilité ?	
3.1 Définition et fonction de l'oxymore : le secret.....	p.221
3.2 Un nouveau régime prescriptif ?	p.226
Synthèse Partie III.....	p.229

PARTIE IV

POUR UNE EDUCATION SENSIBLE : SOIN ET PRATIQUES DE SOI

1) Effets d'une insensible sensibilité. Relation à soi, relation à l'autre	
1.1 Relation à l'autre : la relation d'autorité et lien civil.....	p.243
1.2 Relation à soi : subjectivation et identité. Le narcissisme moral.....	p.252
2) La question des moyens : le soin	
2.1 Holding didactique et enveloppe commune : le rôle du transfert et du contre-transfert didactique.....	p.280
2.2 Apprentissages et relations entre pairs.....	p.286
2.3 Le rôle de l'écriture : relation sensible et pratique de soi.....	p.289
2.4 La relation d'autorité.....	p.293
3) Une proposition de médiation : la chorégraphie.	
3.1 Fonctionnement de l'écriture chorégraphique.....	p.300
3.2 Du corps de chair à la subjectivation : l'anamorphose.....	p.302
Synthèse Partie IV.....	p.309
Conclusion.....	p.310
Annexes.....	p.318
Bibliographie.....	p.337

Introduction

Je propose dans cette recherche d'étudier le rôle et le fonctionnement de l'expérience sensible dans le champ de l'éducation. L'adjectif « sensible » renvoie au domaine des sens (vue, ouïe, goût, odorat, toucher) et fait appel aux sensations. C'est la perception qui est ainsi convoquée. Le nom « expérience » fait référence au réel de l'être humain. C'est le monde concret dans lequel l'individu entre en relation avec les objets et les individus qui l'entourent.

En associant les termes expérience et sensible, il s'agit de rendre compte de l'expérience par l'entremise de la perception. Dans la continuité de Merleau-Ponty, je pars de l'idée que l'expérience est conditionnée par la perception qui elle-même est dépendante du corps. L'expérience perceptive est l'expérience originaire conditionnée par ce que Merleau-Ponty appelle le corps propre : « *Elle (la perception) est le fait d'un corps essentiellement agissant, et polarisant tout ce qui lui arrive depuis ses dimensions propres et non objectivables* » (Merleau-Ponty, 1945, p 48).

Dès lors, ce corps n'est pas le corps objectivé et spatialisé. C'est le corps percevant qui permet à l'individu de rentrer en relation avec le monde, de le sentir et de l'appréhender par le biais de ses sensations qui lui procurent une sensibilité.

Ainsi, je définis l'expérience sensible en m'appuyant sur le projet philosophique de Merleau-Ponty où l'expérience est une expérience perceptible originaire dont le corps est le lieu primordial, et ce par l'entremise des sensations internes et externes (ces sensations sont appelées sensations intéroceptives et extéroceptives). C'est le corps propre ou corps sujet.

Il me semble possible d'associer dimension sensible et éducation car l'être humain est par essence un être de relation. Dès la naissance il ne peut survivre sans l'aide ou le secours d'autres plus âgés que lui. Partant du principe que le petit d'homme est dès la naissance en désaïde, ce que Freud a nommé *Hilflosigkeit*, il ne peut subvenir à ses besoins. C'est ainsi que d'autres, plus âgés que lui, vont le prendre en charge. Cette prise en charge relève du processus éducatif. Je pense donc que dimension sensible, éducation et échanges entre individus sont étroitement liés. La dimension sensible se joue selon moi dans les relations entre individus, c'est pourquoi je parlerai dans cette recherche de relation sensible essentiellement.

Dès lors, en choisissant de traiter de l'expérience sensible dans le champ éducatif, je pars de l'idée que l'homme, qui est un animal percevant son environnement grâce aux sens/sensations que lui procure son corps, est aussi un animal social que le processus éducatif façonne. Etant dénué d'instincts, sa sensibilité est conditionnée voire modelée par l'acte éducatif et son expérience, ses sensations sont « dénaturées » par ce processus éducatif. Par le biais de l'éducation, l'être humain perd ses sensations au profit d'une dimension sensible.

En abordant l'expérience sensible au sein du processus éducatif, je désire plus particulièrement explorer la possibilité d'une éducation sensible au cœur même de la relation pédagogique. Pour ce faire, je propose d'une part étudier les modalités (comment) d'une éducation sensible et je souhaite d'autre part interroger les finalités (buts) d'une telle éducation.

Cependant, cet objet pose d'emblée une difficulté pouvant mettre à mal la rigueur scientifique que requiert la recherche.

Le syntagme expérience sensible est une expression usitée régulièrement, le substantif expérience et l'adjectif sensible sont des termes du langage courant. Leur utilisation et leur signification nous paraissent de prime-abord évidentes. Mais, dès que l'on essaie de rendre compte du processus de l'expérience sensible, il semble nous échapper. Le fonctionnement est fuyant, difficile à délimiter. Les mots semblent limités, ne peuvent rendre compte ou formuler ce qui se passe dans la réalité ou la concrétude de l'expérience sensible. Surgit un hiatus entre la réalité de l'acte et sa représentation par le mot comme si un reste de sens ou un excès de sens ne pouvait s'intégrer dans le mot et l'idéalité de la langue. La tâche se complexifie avec l'emploi du syntagme expérience sensible comme si l'indicible de l'un accentuait l'informulable de l'autre.

Nous nous confrontons alors à l'idée que les sens, la perception, le corps et le réel de notre monde ne peuvent se dire ou se formuler complètement. Il y a dans l'expérience sensible un reste indicible ou informulable qui résiste à la langue. Dès lors, il paraît impossible de mener une recherche impliquant l'expérience sensible où il faut rendre compte des non-dits, discuter des indicibles voire intégrer des contradictions ou paradoxes aporétiques. En effet, selon Merleau-Ponty, l'expérience sensible est une expérience perceptive originaire se situant avant toute prédication c'est-à-dire avant toute mise en mots car le phénomène de la perception se constitue dans un espace pré-linguistique, immédiat et charnel. C'est ce que Husserl a nommé antéprédicatif (Husserl, 1901). Ce dernier conçoit la relation entre l'individu et le monde qui l'entoure à partir de « *l'évidence donatrice originaire* » (1901) soit l'évidence d'une présence

qui se joue dans l'instant. C'est le *présent vivant* (Husserl, 1900) donnant accès à l'intuition et autorisant la construction de la connaissance. Ce présent vivant se jouant dans l'instant, et sur lequel se base l'intuition, possède une part non formulable, l'antépédicatif. Cette part non formulable est condition de possibilité du prédicatif, le formulable ou le dit. Dans cette veine, pour Merleau-Ponty, le corps sujet ou corps propre est un corps déjà-là², ressenti et ressentant, substance étendue. Ce corps déjà-là, en tant que précédence à tout dit, est aussi condition nécessaire pour accéder à la pensée et à la parole.

Dès lors, comment dire l'indicible ? Comment fixer par l'intermédiaire de la langue ce qui disparaît aussitôt apparu dans le moment présent ?

Pour répondre à ce qui semble une aporie ou une impossibilité, je fais le choix d'étudier l'expérience sensible en convoquant un terme, « le » Sensible, où j'opère un glissement de l'adjectif vers le substantif, et, où je transforme le syntagme en un mot unique tel un mot valise. Avec cet adjectif substantivé, je propose de prendre en compte cette part d'indicible, de non formulable que contient le fonctionnement de l'expérience sensible. Non pas dire cet informulable, la tâche est impossible, mais reconnaître cet indicible et l'intégrer dans un terme. En ayant recours au substantif le Sensible, je souhaite ainsi garder présent cette part d'indicible logé au cœur de l'expérience sensible. Il y a un reste qui ne peut se dire, que le substantif sensible n'explicite pas mais dont il porte la trace.

L'emploi de ce terme implique aussi un parti pris épistémologique. Le sens et la place que j'accorde au terme sensible s'inscrit dans le courant de la philosophie phénoménologique et plus particulièrement dans la continuité de la réflexion philosophique de Merleau-Ponty. Dans la continuité de Husserl, Merleau-Ponty a montré, dans son œuvre³, le rôle du sensible dans la perception et dans la relation de coexistence que l'individu entretient avec le monde qui l'entoure. La perception a une dimension active car elle est ouverture sur le monde. La perception est même ouverture primordiale au monde vécu (*Lebenswelt*). C'est pourquoi le corps n'est pas seulement une chose (*Körper*). Le corps est, au contraire, condition permanente de l'expérience ; le corps est un constituant de l'ouverture perceptive au monde. C'est le corps

² La notion de déjà-là est présentée au début de notre introduction, p 4.

³ Deux ouvrages nous semblent primordiaux dans la pensée de ce philosophe : Merleau-Ponty, M (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard. Merleau-Ponty, M (1964) *Le visible et l'invisible*, Paris : Gallimard.

percevant. Le corps est ainsi un corps sujet (Leib). Il y a ainsi un primat de la perception chez Merleau-Ponty dont le corps et le Sensible sont les médiums privilégiés.

Problématique et hypothèse

L'objet de ce travail est de montrer la possibilité d'une éducation médiée *par* la dimension sensible de l'être humain. Mon objectif est ainsi double. J'explore non seulement une éducation soutenue *par* une relation sensible mais aussi une éducation permettant de développer la dimension sensible de l'individu.

Dès lors se pose la question de la mise en place d'une telle praxis : comment faire appel à la dimension sensible dans une relation éducative ?

Pour répondre à cette question, il me semble aussi nécessaire d'étudier la constitution de cette dimension sensible dans le processus éducatif : comment se constitue-t-elle dans le processus éducatif ? Quel est le rôle de ce dernier ? Peut-on alors mettre de côté l'aspect inné, physiologique ou corporel du sensible ?

C'est pourquoi il me semble nécessaire avant tout de proposer un cadre conceptuel à cette notion : qu'est-ce que le Sensible ?

Pour traiter ces questions, j'explore deux niveaux : celui des moyens et celui des finalités.

Il s'agit dans un premier temps d'analyser les moyens d'une éducation sensible. Comme annoncé ci-dessus, mon propos est double. Je souhaite, d'une part, exposer l'intérêt et le rôle d'une éducation médiée *par* le sensible en proposant une démarche et des outils favorisant une telle éducation. Je souhaite, d'autre part, défendre le principe d'une éducation *au* sensible où l'idée n'est plus seulement de médier l'éducation par le sensible mais de penser le Sensible comme le cœur même du projet éducatif. Dans ce cas, il ne s'agit plus d'appréhender le Sensible comme un support pour développer la relation pédagogique mais de présenter l'éducation au

sensible comme une condition de possibilité de l'éducation, Ainsi, cette forme d'éducation devient un préalable à une éducation soutenue par la dimension sensible.

Etant donné que l'enseignement et la pédagogie appartiennent au processus éducatif, je défends l'idée qu'au-delà du processus éducatif, le Sensible est une donnée à prendre en compte dans la relation pédagogique.

Puis, il s'agit, dans un second temps, de démontrer les atouts d'une telle démarche éducative en abordant la question des finalités. C'est pourquoi, je souhaite dépasser la question du cadre et des moyens en abordant la question des finalités d'une éducation *au et par* le sensible. Dès lors, mon propos porte sur les objectifs envisageables dans le cadre d'une telle éducation. Le processus de subjectivation et la notion d'identité me semblent correspondre aux finalités que j'assigne à l'éducation *au et par* le sensible.

Cahn a défini la subjectivation comme un « *processus mettant en place un espace psychique suffisant pour un fonctionnement de plus en plus autonome en même temps qu'ouvert au monde* » (Cahn, 1998). En convoquant le processus de subjectivation au sein de ma recherche et en lui assignant le rôle de finalité dans l'éducation, il s'agit pour moi de réfléchir aux moyens permettant de contribuer à la construction d'un sujet pensant et se pensant, cette pensée réflexive permettant un meilleur apprentissage. Il s'agit aussi de penser le rôle de l'éducation dans la construction identitaire et la façon dont l'individu se pense dans son rapport aux autres. L'identité de l'individu est « *un sentiment subjectif d'une unité et d'une continuité personnelle, à la fois spécifique au sujet et à la fois reconnu par tous, mais dont la genèse et le développement sont en majeure partie inconscients et toujours susceptibles d'évolution.* » (Cahn, 1998, p 17). Dès lors, il s'agit de réfléchir à la manière dont l'individu se ressent subjectivement dans le monde qui l'entoure. Je souhaite appréhender la manière dont l'environnement culturel joue un rôle dans la construction identitaire de l'individu, et ce par l'entremise de l'éducation et notamment par le rôle du sensible.

Ma première hypothèse est que le Sensible se constitue au sein des relations entre individus. Sans échange ou relation humaine, Le Sensible ne peut s'élaborer. C'est par le contact, l'échange corporel, verbal ou non verbal que le Sensible se construit et prend sa place dans l'organisation de l'individu. C'est pourquoi je pense que la dimension sensible en étant relationnelle, se situe dans un

mouvement de va-et-vient, d'où le recours au terme de circuit. Le Sensible est selon moi façonné par l'acte éducatif que l'on retrouve de façon prégnante dans la relation pédagogique et en situation de transmission. Je pense même que la relation pédagogique ne peut se faire sans cette dimension sensible et qu'il est nécessaire de s'appuyer dessus pour construire une situation d'enseignement favorisant les apprentissages.

Je fais une seconde hypothèse. Parce qu'elle favorise le processus de subjectivation et la construction de l'identité la relation sensible est condition nécessaire de l'éducation et de la relation pédagogique.

L'expérience sensible s'instaure par les relations entre individus, dans un mouvement de va-et-vient, formant un circuit. L'environnement social et culturel joue par conséquent un rôle primordial dans la construction de l'expérience sensible. Par ailleurs l'environnement culturel étant soumis à des variations anthropologiques et historiques, le circuit du sensible doit logiquement être influencé par ces mêmes variations. Les travaux en philosophie, sociologie, anthropologie et psychologie de ces dernières décennies s'accordent pour envisager une permutation au sein de notre société depuis les années 70⁴. Il y aurait un changement paradigmatique dans notre société occidentale que certains qualifient d'hypermodernité, d'autres de postmodernité.

Si tel est le cas, alors quels sont les effets de ces variations sur le circuit du sensible ? Pouvons-nous envisager que nous serions face à une catastrophe du sensible (Stiegler, 2007) voire une perte du sensible (Haroche, 2008) ? Ou pouvons-nous envisager que nous serions face à un remaniement du circuit du sensible ?

⁴ Je fais référence notamment aux travaux de J.F Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir* (1979), de G Lipovetsky, *L'Ere du vide : Essais sur l'individualisme contemporain* (1983) qui relèvent une rupture paradigmatique au sein de notre société. Plus récemment, d'autres auteurs comme M Maffesoli, D.R Dufour ou M Gauchet ont discuté et contribué à l'idée d'une rupture sociétale.

Ni catastrophe du sensible, ni perte du sensible, je fais cependant l'hypothèse que le circuit du sensible a évolué pour s'inscrire dans un nouveau registre.

En effet, notre environnement change et mute. Avec la révolution technologique apparaissent de nouveaux outils de communication et d'échanges comme les réseaux sociaux numériques. Ces mutations influent sur les relations entre individus. Je prends donc le parti de considérer que l'expérience sensible se construisant avec ces nouveaux outils connaît des profonds changements au sein de ce circuit transformant ainsi le sensible que je dénomme une *insensible sensibilité*.

A la croisée de la philosophie et de la psychanalyse

Transfert et maïeutique

Pour discuter et développer ces hypothèses, le champ conceptuel de ma recherche fait appel à deux disciplines connexes, d'une part, la philosophie, et, d'autre part, la psychanalyse. Cependant, cette double appartenance n'est pas sans poser des difficultés. Ces deux disciplines diffèrent aussi en plus points théoriques. Je peux rappeler à cet effet que Freud a souhaité une coupure avec le champ philosophique et a opéré une révolution copernicienne en remettant en cause le primat de la raison et ne théorisant l'idée d'inconscient. Il a aussi battu en brèche les théories dualistes du corps et de l'esprit à l'œuvre dans l'histoire de la philosophie depuis Platon en passant par Descartes. Il reste que je pense que cette association reste fructueuse (Lacan a ainsi fait référence très régulièrement à la philosophie) et peut être mise au travail tout en gardant à l'esprit ce hiatus.

Ma source première est la phénoménologie qui est :

« (...) l'étude des essences et (pour laquelle) tous les problèmes (...) reviennent à définir des essences : l'essence de la perception, l'essence de la conscience par exemple. Mais la phénoménologie c'est aussi une philosophie qui replace les essences dans l'existence et qui ne pense pas qu'on puisse comprendre l'homme et le monde autrement qu'à partir de leur facticité. C'est une philosophie transcendantale qui met en suspens pour les comprendre les affirmations de l'attitude naturelle, mais c'est aussi une philosophie pour laquelle le monde est

toujours « déjà là » avant la réflexion, comme une présence inaliénable. » (Merleau-Ponty, 1945, p 7).

La phénoménologie repose sur le principe d'intentionnalité. Selon Husserl, il y a une conscience intentionnelle qui est « conscience de quelque chose » permettant à chaque individu d'être relié au monde qui l'entoure, et, instaurant ainsi un lien entre sujet et objet. La phénoménologie est en ce sens, « *une science des phénomènes, de cela qui apparaît à la conscience, de cela qui est donné à la conscience, en évitant de forger des hypothèses* » (Meyor, 2002, p 15). La phénoménologie explore l'expérience humaine dans son rapport aux phénomènes et caractérise « *une nouvelle relation entre sujet et objet, entre pensée et être, où ceux-ci sont inséparables et sans laquelle ni la conscience ni le monde ne seraient même saisissables* » (Meyor, 2010, p 17). La phénoménologie appréhende la condition humaine ce qu'elle a d'incarné c'est-à-dire : « (...) *la position d'un humain situé dans et avec les choses du monde, coexistant concrètement avec elles, avec les autres et le monde* » (Meyor, 2002, p19). Merleau-Ponty a notamment approfondi cette idée de relation entre sujet et objet en privilégiant le corps de l'homme comme donnée primordiale. Ce qu'il appelle le corps propre, ce n'est plus le corps objet qui est ici convoqué mais le corps faisant de l'homme un sujet sentant, percevant et pensant. Ce faisant, Merleau-Ponty ne fonde plus la primauté de l'intentionnalité sur la conscience (comme le préconisait Husserl) mais sur la perception.

Comme évoqué au début de mon introduction, je m'inscris dans la démarche de Merleau-Ponty en reconnaissant que le corps propre et la perception sont les fondements de l'expérience humaine.

Ce cadre conceptuel trouve son complément dans la psychanalyse. En effet, la démarche de la phénoménologie me semble cohérente avec la visée du champ psychanalytique. Roudinesco (1997, p 837) définit la psychanalyse comme :

« (...) la discipline fondée par Freud (...) en tant qu'elle comprend une méthode thérapeutique, une organisation clinique, une technique psychanalytique, un système de pensée et une modalité de transmission du savoir (analyse didactique, contrôle) prenant appui sur le transfert et permettant de former des praticiens de l'inconscient ».

Les deux démarches reposent sur le même processus, celui de transfert ou de maïeutique. En effet, la psychanalyse définit le transfert comme :

« (...) une modalité du fonctionnement de l'esprit qui implique la transposition de l'investissement libidinale d'une personne à un autre dans sa forme, son organisation, ses qualités. (...) Le transfert implique la conservation d'une forme relationnelle et la fidélité à une relation antécédente conservée dans l'inconscient » (De Mijolla, 2002, p 1832).

Dans le cadre de la cure, le transfert rend compte de la transposition sur l'analyste de l'amour ou de l'attachement de l'individu à une personne ou un objet antécédent. Le transfert rejoue des relations affectives qui ont eu lieu dans la vie de l'analysant.

Selon Roudinesco, cet usage du transfert dans la cure renvoie « à la tradition socratique et platonicienne de la philosophie » (Roudinesco, 1997, p 838) que l'on retrouve notamment dans *Le Banquet* de Platon.

Lacan avait déjà posé cette similitude dans son séminaire sur le transfert en 1961. Au cours de ce séminaire, Lacan aborde la question du transfert pour en proposer une définition et en analyser le processus. Au début de son séminaire, Lacan se réfère à ce texte de Platon en précisant que le psychanalyste a un antécédent historique : Socrate.

Le Banquet de Platon met en avant le principe du dialogue socratique comme fondement philosophique. Il s'agit de faire accoucher l'interlocuteur d'une vérité que tout le monde détient. C'est la maïeutique. Lacan ajoute que la maïeutique est aussi le moyen par lequel l'individu accouche de sa propre vérité, la connaissance de soi. Pour cela l'individu doit accepter de ne pas savoir et d'être ignorant, engendrant ainsi un manque et un désir de savoir.

Dans cette œuvre, Platon rapporte les dialogues de Socrate avec plusieurs protagonistes dont Alcibiade. Au cours du dialogue, Socrate discute avec ses interlocuteurs et notamment Alcibiade afin d'amener l'individu à progresser dans sa réflexion. Au cours de son échange avec Alcibiade, Socrate refuse les avances de ce dernier. C'est ainsi qu'Alcibiade, qui décrit sa relation avec Socrate, se montre peiné du fait que Socrate a refusé ses avances.

Lacan montre que dans ce dialogue, Socrate se comporte comme un analyste. En effet, lorsque Alcibiade lui déclare son amour, Socrate le renvoie à un autre : Agathon. Selon Lacan, Socrate interprète la déclaration que lui fait Alcibiade comme un transfert dans la mesure où Socrate aide Alcibiade à dévoiler l'objet de son désir inconscient.

Ainsi, de mon point de vue, psychanalyse et philosophie sont deux champs disciplinaires partageant une démarche similaire et une affinité conceptuelle dont le point commun est la relation transférentielle. La phénoménologie accentue cette similarité dans le sens où celle-ci

prend en compte l'individu incarné et en relation avec le monde qui l'entoure. Les concepts élaborés par la psychanalyse et la phénoménologie mettent au jour toutes deux le rapport de coexistence de l'individu avec le monde qui l'entoure. Le mécanisme relationnel est ainsi mis en avant.

La cure maïeutique

Dans ce travail de recherche je m'appuie sur mon travail d'enseignante et de psychopédagogue. A partir de mes expériences auprès d'adolescents en situation d'apprentissage, adolescents qui souvent avaient des difficultés (dys, échec scolaire voire rupture scolaire etc...), j'ai mis en place des dispositifs d'intervention qui ont la particularité de s'appuyer sur la relation sensible. Je voudrais ainsi dans ce travail rendre compte de cette pratique professionnelle qui est un point d'appui pour penser et étudier l'éducation sensible dans le cadre des relations pédagogiques. Ma pratique professionnelle se construit également à partir de ce double champ conceptuel, phénoménologie et psychanalyse. Ainsi, je qualifie ma pratique empirique, à la suite de Renée-Laetitia Richaud, de cure maïeutique où « *pédagogie et psychanalyse s'y rencontrent (...) tout en perdant le cadre traditionnel de leur exercice (...) et le clinicien devient maïeute* » (Richaud, 2000, p 15).

La cure maïeutique croise effectivement psychanalyse et pédagogie pour constituer une démarche psychopédagogique : la cure maïeutique. Il s'agit non pas de faire surgir un passé enfoui tel que le propose la cure, mais d'élaborer un savoir ou des connaissances que l'élève construit avec l'aide du clinicien/maïeute, et, ce par l'entremise d'un processus similaire à la cure psychanalytique. Cette similarité entre cure maïeutique et cure psychanalytique est pour moi essentielle car il s'agit, au-delà de l'acquisition de connaissances, de travailler les résistances, les refus et les empêchements de penser (Boimare, 1999). . Pour cela, la cure maïeutique institue un cadre et s'appuie sur des objets esthétiques qui font office de médiation : « (...) *le cadre maïeutique est cadre à translation, comme le cadre analytique est cadre à transfert : le modèle de l'une est l'objet esthétique, l'œuvre « belle, l'œuvre de la profondeur, celui de l'autre est la capacité de l'analyste à laisser les projections imagoïques le prendre pour objet.* (...) » (Richaud, 2000, p 17).

Ainsi, cette approche psychopédagogique permet d'aborder selon moi le double objectif que je m'assigne dans cette recherche à savoir la question des moyens et des finalités dans l'éducation

en pensant le rôle de la relation sensible et le processus de subjectivation en situation pédagogique.

Les médiations culturelles : une re-présentation

Je fais appel à des outils ou supports particuliers que sont les médiations culturelles et artistiques. Ce que Richaud appelle « l'objet esthétique » ou « l'œuvre ». Ces œuvres ou objets ont pu faire office de médiation dans le sens où l'entend Boimare :

« Cette médiation devra remplir un double rôle. Permettre aux questions brûlantes et aux inquiétudes premières d'avoir droit de cité. Mais pas n'importe comment, elles devront être contenues, figurées dans un registre symbolique, dans une métaphore qui les mettra en forme et les atténuera. Offrir dans le même temps le fil pour s'en éloigner et aménager un cadre où le passage à l'abstraction et à la règle devient possible (...) Et (...) prendre appui sur ce support, sur cette médiation symbolique, et surtout ne pas le délaisser pour aborder les apprentissages, y compris ceux qui en sont les plus éloignés de toutes ces préoccupations. »
(Boimare, 1999, p37-38)

Les productions culturelles (littérature, films, art pictural et spectacles vivants), les pratiques artistiques (écriture, danse, mime, théâtre) et les pratiques corporelles dans leur ensemble sont des objets de médiation dans le sens où ils permettent de servir de supports « dérivés » tels que l'entend Richaud dans le processus de la cure maïeutique :

« Le mouvement d'une cure maïeutique est (donc) celui d'une re-présentation, d'un regard sur soi et sur l'autre, « de biais », grâce aux matériaux du passé et du présent, des rencontres actuelles et des souvenirs, du hic et nunc et de l'histoire (celles dont Piera Aulagnier fait le « basanos », la pierre de touche de la non-décompensation à l'adolescence) » (Richaud, 2000, p17).

Ces objets culturels servent de médiation dans le sens où ce sont des tiers servant de holding (Winnicott, 1956). Ainsi, les médiations permettent de faire surgir une question, un point particulier chez l'individu de « façon biaisée » (Richaud, 2000). Ils permettent d'aborder des

questions difficiles ou refoulées ; ils peuvent faire surgir des nœuds fragiles chez l'être humain de façon détournée. S'opère alors ce que j'appelle une pédagogie du détour⁵.

Par ailleurs, les objets culturels et pratiques artistiques sont des outils qui selon moi ouvrent la voie à la dimension sensible. Le terme esthétique pour étymologie le mot grec *aisthesis* renvoyant à l'idée de sensible. Dès lors, confronter l'être humain aux objets culturels, peut aiguïser la dimension sensible de l'individu. Pratiquer une activité artistique peut développer la relation sensible de l'individu car se met en place une participation émotionnelle ou affective entre l'enseignant et son élève dont le circuit du sensible est moteur.

Il y a plusieurs types de médiations dans mon dispositif. En premier lieu, le programme, les connaissances à maîtriser et les compétences à acquérir me servent de support ou de médium. Les objets culturels (films, roman, peinture, spectacle vivants) viennent compléter ce dispositif. Enfin, les pratiques artistiques ou corporelles au sens large (danse, gym, yoga, activité sportive) apportent ce support pour mettre ou remettre en action le corps et la dimension sensible.

Le recours à des objets culturels et à des pratiques artistiques révèle un choix personnel et s'inscrit dans mon parcours de vie, façonné par la pratique chorégraphique et l'enseignement de la danse. C'est d'ailleurs, au-delà du pédagogue et du chercheur, mon regard de danseuse qui s'est posé sur les situations que j'ai pu rencontrer dans le cadre de mon terrain d'intervention. Le choix d'utiliser des médiations culturelles et artistiques n'est donc pas neutre. Ce choix révèle mes identités personnelle et professionnelle qui, d'ailleurs se croisent fortement, d'où le recours à l'analyse du contre-transfert, mon implication étant prégnante.

Je fais le choix d'avoir recours aux médiations culturelles car celles-ci me semblent pour l'adolescent un support de représentation afin de remettre en place ce qui n'a pas pu être pensé ou dit car ce matériel, événements pensées ou actes auraient pu être trop violents psychiquement et affectivement.

C'est pourquoi ce dispositif se situe à la croisée de la pédagogie et de l'intervention clinique. Cette intervention a une orientation clinique psychanalytique car la grille de lecture se réfère aux notions et concepts de la psychanalyse.

⁵ Le terme détour fait référence à un livre de J. Romilly (1984) *L'enseignement en détresse*, PUF.

Je complète le dispositif par l'analyse de mon contre-transfert lors de mes interventions avec les élèves : contre-transfert didactique mais aussi contre-transfert de l'intervenant.

Je vais ainsi avoir recours à l'analyse de mon contre-transfert d'intervenant comme outil d'analyse de la situation clinique. L'analyse du contre-transfert de l'intervenant que je suis est un des outils pour analyser la situation clinique. Cette analyse relève donc de la méthode d'investigation du terrain.

Mais l'analyse de mon contre-transfert est en fait double car j'ai opté pour une recherche action. C'est non seulement le contre-transfert de l'intervenant qui je dois objectiver mais aussi celui du chercheur.

La notion de transfert est un concept central de cette recherche. La notion de transfert et son corollaire, le contre-transfert, me permettent aussi de saisir des outils pour ma démarche d'investigation et de chercheur. Mais je prends aussi le parti de saisir le concept de transfert comme un élément déterminant dans la notion de circuit du sensible.

Organisation de la thèse

Je propose de développer ma recherche en quatre parties. La première partie détaille ma démarche de praticienne et ma posture de chercheur. La deuxième partie expose théoriquement la notion de circuit du sensible. La troisième partie est une présentation clinique d'orientation psychanalytique de mon travail avec un adolescent nommé pour l'occasion Alexandre. Enfin, la quatrième partie explore les effets de l'objet connecté sur la constitution et l'effectuation du circuit du sensible.

La première partie expose ma démarche qui est avant tout une démarche impliquée et imprégnée de mon parcours de vie professionnel et personnel. C'est pourquoi j'ai intitulé cette première partie *Une démarche : d'une pratique professionnelle à un travail de recherche*. Cette première partie retrace mon cheminement d'une expérience de terrain en tant qu'enseignante aux prémices d'une recherche. C'est pourquoi, cette première partie débute par ce que j'appelle la genèse de cette recherche. Mais c'est aussi l'occasion d'objectiver ma posture de chercheur, la méthode employée et la méthodologie. En effet, ce dernier point est d'autant important que cette recherche s'est faite en immersion dans le cadre de ma pratique professionnelle. Je suis donc très impliquée et les éléments relevés sont empreints de ma subjectivité. Il en est de même pour la problématique et les hypothèses que j'ai pu formuler. Ainsi cette partie met en relief ma part de subjectivité qui ne peut, dès lors, être occultée et révèle les raisons pour lesquelles j'ai

pu être amenée à percevoir, problématiser et analyser les comportements auxquels j'étais confrontée en classe. Mon parcours de vie m'a certainement permis de voir et entendre ce que révélaient les passages à l'acte ou silences des élèves.

La seconde partie de ce travail intitulé *Un objet d'étude : le circuit du Sensible. De la pratique à la théorie* élabore la construction théorique de mon objet d'étude que j'ai choisi d'appeler le circuit du Sensible. Je développe au cours de cette partie les motifs d'une telle dénomination. L'usage du terme circuit n'est pas neutre. J'explicite donc ce choix en me référant à la notion de pulsion qui, par ailleurs, se présente, selon moi, comme la source du circuit du Sensible, source signifiant origine ou prérequis. Cela signifie aussi, que la pulsion est modifiée pour devenir Sensible et ce par l'entremise, comme je l'explique, de l'éducation et de l'action des adultes envers les jeunes générations. C'est enfin par le recours au circuit de la pulsion, que le rôle de l'objet émerge et prend place. C'est dans cette perspective que j'assigne une finalité à l'éducation qui est principalement la construction de l'identité, même si celle-ci est toujours en évolution.

La troisième partie contextualise la construction théorique de la seconde partie. Cette partie montre ainsi que la construction théorique de la seconde partie s'insère dans une épistémè précise débutant au XVII^{ème} siècle. Le premier chapitre expose ainsi les conditions et particularités de cette épistémè ayant permis l'apparition du circuit du Sensible tel que je l'ai élaboré dans la seconde partie. C'est ainsi que le fonctionnement du circuit du Sensible tel que je l'ai théorisé est interrogé dans le chapitre II de cette troisième partie. En effet, si le circuit du Sensible s'étaye sur la circulation de la pulsion et de son rapport à l'objet, alors il devient nécessaire d'appréhender les effets d'un objet tel que l'objet connecté permettant l'accès aux réseaux sociaux numériques. Ce questionnement est d'autant nécessaire dès lors que le contexte socio-historique laisse entr'apercevoir une rupture relationnelle entre générations. Le but de la partie III est de mettre en lumière ce changement paradigmatique au sein du circuit du Sensible auquel j'attribue une nouvelle dénomination avec l'oxymore insensible sensibilité.

La dernière partie, la partie IV, analyse les effets d'un tel changement paradigmatique sur la construction de l'identité et le mode de fonctionnement de la population adolescente. C'est pourquoi, je propose à la suite de cette description une méthode d'intervention pédagogique, issue de ma pratique avec la population adolescente, qui me semble répondre aux particularités de la structuration psychique adolescente actuelle. Pour conclure cette dernière partie, je propose une médiation artistique qui me semblent répondre aux particularités adolescentes actuelles. Il s'agit de la chorégraphie. Cette référence à la danse est essentielle dans le cadre de cette recherche car elle fait écho aux particularités méthodologiques indiquées dans la première

partie que sont mon implication et mon contre-transfert de chercheur. En terminant cette quatrième et dernière partie sur la pratique chorégraphique, c'est une façon « boucler la boucle ». La danse qui est l'élément constitutif de mon parcours de vie, de ma construction identitaire clôt un questionnement personnel, professionnel et théorique.

Partie I

Une démarche

D'une pratique professionnelle à un travail de recherche :

Entre posture enseignante et travail de clinicien.

La rencontre de la psychopédagogie et l'usage des médiations culturelles

1 La genèse d'une recherche

Ce travail de recherche est issu de mon expérience professionnelle d'enseignante en Section de Technicien Supérieur (S.T.S) dans un Institut de Formation en Alternance (IFA) d'une chambre de commerce et d'industrie (CCI). Mon sujet de recherche a émergé de situations que j'ai rencontrées au cours de cette expérience professionnelle. A l'origine, mon travail de recherche et mon sujet étaient tout autre, bien que se situant dans la même thématique : la place du corps dans le processus éducatif. J'avais choisi à cette période un autre sujet pour aborder cette thématique : la danse. Il s'agissait pour moi d'analyser la constitution du langage corporel au cours du processus éducatif, la danse me paraissant un médium privilégié pour accéder à cette construction. Ce choix de recherche était une façon de faire lien entre deux identités : ma vie de danseuse, et, mes débuts balbutiants d'apprenti chercheur.

Cependant, immergée dans ce nouveau contexte professionnel, marqué par un intérêt continu pour l'enseignement et la transmission, je découvris que « quelque chose » se disait et émergeait au sein de ces groupes classes⁶. C'est ainsi cette prise de conscience qu'un nouveau sujet de recherche prit forme progressivement. Ma place de chercheur, la construction de mon objet, l'appréhension de mon terrain de recherche, la méthode et le dispositif d'analyse se mirent en place corrélativement aux situations que je rencontrais sur mon terrain de pratique devenu terrain de recherche. Ce processus se fit sur la durée car, restant immergée dans mon terrain de recherche, il me fallut du temps pour donner du sens à ces situations. Ma première approche fut donc intuitive.

C'est pourquoi, la recherche exposée dans ce texte relève essentiellement d'une construction dans l'après coup, reconstruction possible après avoir pris la distance nécessaire par rapport à cette expérience. De même le dispositif d'analyse dont je rends compte ne fut pas au premier abord choisi sciemment. Il s'agissait avant tout de construire un contenu et un cadre de cours qui me parlaient et qui correspondaient aux orientations du programme d'étude. Mais, à mon insu, si je puis dire, se constituait mon dispositif d'analyse. Ma réflexion s'est orientée, dès lors, progressivement, sur le monde adolescent et post adolescent. S'est ouvert, alors, à moi les portes d'un univers « autre » qu'il me fallait prendre en considération afin de mettre au jour les caractéristiques, les tenants et aboutissants de ce monde en proie à ses propres difficultés. Mais

⁶ Je désigne par groupe-classe les classes de section STS où j'ai enseigné entre octobre 2010 et juillet 2012.

ce fut surtout un événement qui fut déclencheur de cette recherche et de mon interrogation vis-à-vis de ce monde adolescent. J'ai intitulé cet événement: « Kill him, Kill him! ».

1.1 Un évènement déclencheur

« Kill him! Kill him! »

Je présente ici les événements qui se sont déroulés lors de deux séances de cours et entre ces deux séances. Durant ces séances nous travaillions sur un thème que j'avais intitulé *Groupe : rapport à soi / rapport à l'autre*. Après avoir abordé les différentes notions sous forme d'exposés oraux, nous avons étudié un livre, *Les raisins de la galère* de Tahar Ben Jelloun que nous avons comparé à un film de J. Audiard *De battre mon cœur s'est arrêté*. L'objectif de cette comparaison était d'établir différences et similitudes entre les deux personnages principaux. Il s'agissait aussi de relever les spécificités de leur histoire et les implications sur leur construction identitaire. Les deux objets d'étude se présentaient comme des récits de vie. Le roman de Ben Jelloun avait aussi la particularité d'être un roman d'apprentissage⁷.

Avant d'exposer cet épisode il semble important de noter que cette classe est traversée de tensions depuis la fin du premier semestre. Une bagarre avait eu lieu entre deux élèves durant un cours. A la suite de cette première altercation, des tensions se sont cristallisées entre les élèves et des clans se sont formés, essentiellement deux que j'appellerai clan A et clan B.

Mardi 3 mai 2011

8h30/10h30 : projection du film *De battre mon cœur s'est arrêté* de J. Audiard.

L'avant dernière scène du film provoque une réaction particulière :

Tom, le personnage joué par Romain Duris, croise par hasard, un soir, dans la rue, l'homme d'affaire russe qui est à l'origine du meurtre de son père, tué deux ans auparavant. Tom le suit et a une altercation avec lui. Lors de celle-ci le personnage de Tom tient en joue le meurtrier de son père. Il hésite mais ne tire pas. Il finit par poser le pistolet et part rejoindre sa compagne qui donne un récital de piano.

Réaction de la classe :

- Une majorité ne dit rien et regarde.

⁷ Le roman d'apprentissage est un roman dans lequel le héros rencontre des situations qui lui permettent de construire son identité sociale et personnelle. Les événements auxquels le héros est confronté sont des passages qui aident l'individu à grandir et s'autonomiser dans ses choix.

- Cependant un petit groupe, essentiellement le clan B réagit pendant cette scène. Une première se lève et invective le personnage de Tom : « Kill him, Kill him » lance-t-elle.

A la fin de la scène, Tom renonce à tuer le meurtrier de son père. Il ne venge pas son père. C'est la déception pour le groupe B. D'autres leur rétorquent alors : « Il ne fallait pas tirer » Réponse du premier groupe : « Si, il fallait le faire pour venger son père. Il faut se venger soi-même et se faire justice ».

A la fin de la projection je demande à l'ensemble de la classe : « *Pourquoi n'a-t-il pas tiré sur la meurtrier de son père ? Qu'en pensez-vous ?* »

- L'ensemble de la classe me répond que : « il a préféré passer à autre chose ».

- Deux tiers de la classe me répondent que le personnage principal a eu raison de ne pas tirer.

- Au contraire le tiers restant me dit : « *Il aurait dû tirer. De toute façon le russe (meurtrier du père de Tom) reviendra pour le tuer. Donc il vaut mieux qu'il le tue avant de se faire tuer* ».

D'autres ajoutent : « *c'est normal qu'il tire car ce qu'il a vécu est injuste* ».

A noter : rien dans le film n'indique que Tom rencontrera à nouveau l'homme d'affaire russe.

Jeudi 5 mai

12H30 : pause méridienne

Altercation entre une élève du clan A et quatre élèves du clan B à 12H30 juste après la fin d'un cours d'espagnol⁸. Venues déposer leurs affaires dans la salle de cours de l'après midi trois élèves interpellent une quatrième de l'autre clan en lui demandant des comptes sur des propos qu'elle aurait tenu sur elles dans les escaliers la veille. Pendant ce temps une quatrième fille du clan B ferme la porte de la salle et la bloque avec le pied. Les trois autres entourent la jeune fille qui se retrouve adossée au mur du fond de la classe. Réaction de panique chez la jeune fille qui commence à hurler. Ses amies et des enseignants interpellés par les cris interviennent et débloquent la porte. La jeune fille sort et se met à hurler contre celles qui l'ont bloquée. Elle les accuse de séquestration.

NB : ce sont les mêmes élèves qui ont répondu que Tom aurait dû tirer et qui ont bloqué l'élève dans la classe pour lui demander des comptes sur ses propos (propos que cette élève (élève bloquée) aurait diffusée sur les réseaux sociaux numériques et proférés de vive voix lors des pauses.

⁸ Je ne suis pas présente lors de l'événement décrit. L'événement et propos me seront rapportés dans l'après-midi par les autres enseignants et par les élèves.

Les réactions et les effets de la projection de ce film m'ont déroutée dans un premier temps puis interrogée.

Cet épisode révèle, selon moi, un passage à l'acte où la retenue, la distance à l'autre sont complètement remises en cause. En effet, les élèves pouvaient passer directement d'un rapport distancié à une relation de corps à corps. D'un rapport de clan marqué par la méfiance et l'hostilité les élèves passent à un rapport sans distance où la seule réponse est l'acte physique où toute retenue, attention à l'autre sont annihilées.

Cet épisode m'a questionnée sur le réglage de la distance entre individus qui pouvait être à l'œuvre dans notre société actuelle. Pouvait-on considérer qu'il y avait un changement dans le réglage de la distance ?

J'étais apparemment confrontée à un monde « autre ». J'avais l'intuition que celui-ci fonctionnait avec ses codes, repères et règles. Cela pouvait donc signifier que mon regard sur ce monde ne pouvait être juste. Ainsi, il se pouvait que mes repères biaisent la vision que j'avais de ce monde.

Si le langage est monde (Wittgenstein, 1922), alors je ne parlais peut être pas le même monde et le même langage que ce groupe d'adolescentes. Mais quel était leur monde ? Comment l'appréhender et en proposer une lecture ? Quelle grille de lecture fallait-il élaborer ? D'où fallait-il parler pour que mon regard et mon propos sonnent justes ?

De la même façon, si je ne parlais pas le même monde alors que pouvais-je transmettre ? Une situation de transmission était-elle possible ? Pouvais-je partager des connaissances, questionnements ou interrogations ? Comment faire monde commun et partager une culture commune ?

C'est ainsi qu'a émergé dans mon esprit l'idée que je vivais avec ces jeunes dans le même espace et le même temps physiques sans pour autant vivre le même monde qu'eux. Notre appréhension et notre perception du monde semblaient différer. Dès lors j'en vins à penser,

comme l'écrit E. Hall⁹, que « *(Nous) habitons des mondes sensoriellement différents* » (1966). Mon vécu, ma perception pouvaient différer de ceux des élèves. Mon expérience sensible semblait autre. Cette différence m'amenait à penser que l'expérience sensible s'était peut-être transformée.

Sur la base de cette hypothèse et au vu de l'événement relaté ci-dessus, intitulé « Kill him ! Kill him ! », ma première idée fut de penser que j'étais en présence d'une forme d'insensibilité dans ce groupe adolescent. En effet, les passages à l'acte qui ressortaient de l'épisode « Kill him ! Kill him ! » pouvaient laisser supposer que l'attention à l'autre, la déférence, la volonté de ne pas gêner autrui propres à la civilité et au réglage de la distance entre individus étaient mises à mal. Les règles de civilité et de la distance mises en place au XVII^e siècle selon une représentation précise de l'homme sensible (Haroche, 2007)¹⁰ n'avaient peut-être plus cours.

Pour développer cette hypothèse je pris le parti d'appréhender l'expérience sensible comme le moteur des relations entre individus. L'expérience sensible était constitutive de ce fait des relations entre les individus. J'ai alors dénommé ce phénomène la relation sensible.

Les réactions et les effets de la projection de ce film m'ont tout d'abord interpellée et interloquée. J'étais surprise, désarçonnée voire sidérée. Puis, j'ai pressenti que quelque chose se disait sur la relation que pouvait avoir les adolescents entre eux et avec eux-mêmes. C'est ainsi que cet événement s'est mué en interrogation alors, progressivement, sur le monde adolescent et post adolescent. S'est ouvert, alors, à moi les portes d'un univers « autre » qu'il me fallait prendre en considération afin de mettre au jour les caractéristiques, les tenants et aboutissants de ce monde en proie à ses propres tourments et difficultés. S'est ouvert à moi les portes d'un univers « autre » qu'il me fallait prendre en considération afin de mettre au jour les caractéristiques de ce monde en proie à ses propres tourments.

Ma réflexion s'est, ainsi, orientée progressivement, sur le monde adolescent et post adolescent, monde, vraisemblablement, propice à mon objet de recherche et à mon questionnement.

⁹ Auteur de *La dimension cachée* et de *Le langage silencieux*, Hall (1914-2009) était un anthropologue américain dont la recherche portait sur la perception culturelle de l'espace. Son concept majeur fut la *proxémie*.

¹⁰ C. Haroche est sociologue et directrice de recherche au CNRS. Ses thèmes de recherche portent sur les conduites corporelles, les manières d'être et de sentir. Elle est l'auteur de plusieurs ouvrages dont *Histoire du visage : Exprimer et taire ses émotions (du XVI^e siècle au début du XIX^e siècle)*. 2007, et, *L'avenir du sensible : les sens et les sentiments en question*, 2008.

La période de l'adolescence : déliaison et reliaison

Le temps de l'adolescence se présente comme un temps de crise où « *un nouveau statut du corps, de l'identité et du monde que doit donc élaborer la psyché de l'adolescent. D'où cette exigence de travail assignée à cette dernière afin de contenir, donner sens et organiser les changements qui l'affectent* » (Cahn, 1998). Le terme crise renvoie ici à l'idée de transformation, de mutation, de renouvellement, de changement favorable mais aussi d'altération et d'aggravation où :

« (...) c'est bien cette ambiguïté qui est inévitable et qui donne à la psychopathologie de l'adolescent sa dimension spécifique. La fusion du narcissique et de l'objectal au bénéfice du premier, le vacillement de l'identité, l'envahissement par l'excitation, l'exacerbation du conflit oedipien à travers son actualisation dans l'après-coup du surgissement de la génitalité, concomitamment au renoncement aux objets oedipiens et à la bisexualité, modifient profondément l'organisation topique, économique et dynamique de la psyché. Ce sont eux qui suscitent des aménagements de défense nouveaux ou renforcés qui, par leur intensité même, voire leur outrance, peuvent aussi bien constituer les premières manifestations d'une psychopathologie plus ou moins lourde à la semblance de celle de l'adulte qu'une clinique spécifique à ce temps de la vie, elle-même réversible et/ou structurante ou, au contraire, susceptible d'aboutir à une rupture plus ou moins grave avec son risque réel d'irréversibilité. (...) Tel est bien le paradoxe apparent de l'adolescence d'être le carrefour à partir duquel surgissent ou s'organisent aussi bien sa pathologie spécifique ou la pathologie adulte que le lieu et le temps, parfois extraordinairement dramatique, permettant au sujet de s'organiser progressivement de façon plus souple et ouverte pour aborder plus paisiblement l'âge adulte. » (Cahn, 1998)

Le temps de l'adolescence se présente ainsi comme un passage ouvert aux possibles et où rien ne peut présumer de l'issue favorable ou défavorable de ce qui va advenir. C'est un temps que je qualifierais de seuil où les bouleversements sont assez notables et caractéristiques pour être révélateurs du fonctionnement humain en général.

Pour chaque situation se joue un phénomène de déliaison-reliaison (Winnicott) de l'adolescent avec lui-même, de l'adolescent avec le monde extérieur. Ce phénomène de déliaison-reliaison me semble pouvoir mettre en lumière mon objet de recherche qu'est le rôle du lien sensible dans le processus de subjectivation et la construction identitaire. C'est pourquoi la période de l'adolescence me paraît être un moment en adéquation avec le sujet ma recherche.

En effet, la période adolescente semble focaliser et mettre au jour le fonctionnement de l'individu et peut, dès lors, mettre en exergue le rôle du sensible dans le processus de subjectivation. C'est ainsi que cette période me semble propice à mon questionnement sur le rôle du sensible dans le processus de subjectivation.

D'autres épisodes ou événements avec la classe où s'est jouée cette scène « Kill him, kill him ! » m'ont interpellée par la suite. Ces différents événements ont aiguisé mes interrogations sur la question de la dimension sensible au cours de la période adolescente. Je relaterai et m'appuierai plusieurs événements dans le développement de mon travail de recherche.

Cette recherche s'est poursuivie lorsque j'ai fait évoluer ma pratique professionnelle en face à face¹¹ (Dyslexie, dyspraxie, troubles de l'apprentissage et troubles de l'attention). En effet, c'est surtout mon travail ultérieur en face à face qui m'a permis de prolonger mes interrogations sur le rôle du sensible et d'affiner ma démarche et mes outils d'intervention.

Ainsi, pour étayer ma recherche, je rends compte d'une pratique et d'un suivi effectué avec un adolescent. Il s'agit de *Alexandre*. Le titre qui me vient à l'esprit pour rendre compte de ce qui caractérise Alexandre est « *Je suis une raison de vivre* »¹² ou comment résister à la « question » de la mort.

J'ai mené avec Alexandre un travail de face à face psychopédagogique. J'ai eu recours à des médiations et ai mis en place un dispositif spécifique qui continue encore à ce jour. Ce dispositif est issu du dispositif pédagogique mis en place lors de mes cours en classe de section STS.

Je considère ce travail psychopédagogique avec Alexandre comme un cas princeps car, comme je le montrerai, Alexandre est hanté d'une certaine façon par la réalité de la mort, de la perte, de l'abandon. Pour y faire face Alexandre a mis en place un nombre de défenses s'apparentant à des formes d'insensibilité. Ce travail avec Alexandre m'a permis d'élaborer ma démarche et mon approche sur le terrain. Il y a eu pour moi dans ce travail mené avec Alexandre ces déclics ces moments tels que Stern les appelle « un monde dans un grain de sable » (Stern, 2003) où se fit la rencontre entre deux individus mus par des mouvements inconscients, le sien et le mien, qui pouvaient se lier à l'image de la relation transfert / contre-transfert. J'ai choisi

¹¹ Cet accompagnement s'est d'abord effectué sous la forme de soutien scolaire ou d'aide aux devoirs puis progressivement cet accompagnement s'est orienté vers la psychopédagogie.

¹² Ce titre que je développerai plus amplement dans ma première partie me vient d'une phrase dite un jour par Alexandre qui fut pour moi « un monde dans un grain de sable » (Stern, 2004). Cette phrase a scellé deux personnes, Alexandre et moi. Ce fut le déclic où se rencontrèrent deux inconscients.

d'appeler cette rencontre *Une lutte pour la vie*. C'est une rencontre entre un désir maternel inassouvi (celui d'avoir un second enfant) servant de moteur à l'enseignante que je suis et d'un orphelin qui cherche à s'arrimer « à son rocher ». C'est si je puis dire une fonction maternante et contenant empreinte de regrets qui a pu se réparer en trouvant une seconde chance auprès de cet adolescent en quête d'une mère inconnue et à jamais perdue et d'un père, dernier rempart contre la solitude, parti trop tôt. Notre rencontre est la rencontre de deux individualités marquées par la perte et le deuil.

Cette expérience professionnelle auprès d'Alexandre s'inscrit, pour moi, dans la continuité des situations vécues en tant qu'enseignante en section de STS. Mon expérience en tant qu'enseignante de culture générale en section de STS m'a permis de poser un regard nouveau sur les groupes et les individualités adolescentes. Un monde nouveau s'est ouvert à moi avec son lot de surprises et d'interrogations. Un questionnement avec des hypothèses s'est alors dessiné. Un dispositif faisant appel à des médiations a commencé à s'esquisser.

Mes autres expériences en tant que psychopédagogue intervenant en séance individuelle m'ont permis d'affiner ma démarche et de développer ma méthode en m'appuyant sur les acquis de mon expérience de professeur de culture générale. Cependant, c'est le travail mené avec Alexandre qui a été le terreau pour élaborer ma démarche de psychopédagogue. C'est pourquoi, cette recherche se base en majorité sur le travail mené avec Alexandre et montre comment la pratique a alimenté ma recherche.

Ainsi la pratique s'est muée en recherche qui elle-même a alimenté une pratique. Pratique, technique d'intervention et théorie se sont soutenues et se soutiennent encore mutuellement.

C'est pourquoi cette recherche s'est étayée dans un mouvement de va et vient entre pratique et théorie, la pratique du terrain, l'immersion dans un monde professionnel ont forgé ma démarche théorique et alimenté la conceptualisation de ma méthode. Inversement la théorie est venue se réfléchir dans ma pratique et m'a permis d'approfondir et de cadrer ma pratique. Ce processus se fit sur la durée car, restant immergée dans mon terrain de recherche, il me fallut du temps pour donner du sens à ces situations. Ma première approche fut donc intuitive.

1.2 Naissance d'une méthode d'intervention : la recherche-action clinique d'orientation psychanalytique

Ma méthode d'investigation a été aussi le fruit de cette approche à priori « fortuite » et intuitive. Cette méthode d'investigation est née du terrain et des événements auxquels j'ai été confrontée. Elle est intimement liée à mon expérience professionnelle. C'est pourquoi je fais le choix de déterminer ma méthode d'investigation comme étant aussi une méthode d'intervention en choisissant de qualifier ma méthode comme étant une recherche action clinique d'orientation psychanalytique. Il y a au cœur de cette proposition de définition de mon action sur le terrain deux paramètres à prendre en compte et à expliciter : la méthode de la recherche action et la pratique clinique d'orientation psychanalytique.

En effet, mon travail de recherche et de réflexion s'origine dans ma pratique professionnelle que j'objective ensuite. Mais l'élaboration de ma recherche se constitue dans une relation plus complexe entre pratique et théorie dans le sens où dans la mesure où la pratique alimente la théorie et où la théorie fait bouger ma pratique professionnelle. C'est pourquoi, je considère que ma démarche scientifique relève de la recherche-action. Je propose de reprendre la définition suivante de la recherche-action :

« En recherche-action, le contexte est essentiel. Les chercheurs y sont interreliés. Ils vivent dans un contexte qui agit sur eux de m^eme qu'ils interviennent sur lui. Toute modification du milieu joue sur eux et change la perception ou l'action subséquente. S'ils doivent être liés au contexte, il faut aussi qu'ils s'en imprègnent tout en sachant garder leur autonomie. De cette façon, les chercheurs s'engagent dans les milieux, s'en dégagent, se transforment et le transforment. La distanciation est aussi nécessaire que la convivialité pour réaliser un changement. » (Morin, 1985, p38)

Cette recherche-action s'inscrit dans le champ clinique d'orientation psychanalytique. La recherche clinique et la recherche-action ont leurs outils propres mais elles ont aussi des convergences. Toutes deux associent pratique et théorie. Toutes deux assument une non neutralité et reconnaissent avoir une influence sur le terrain du fait de l'implication du chercheur dans son terrain. En effet, dans les deux cas l'accent est mis sur le relationnel et l'implication du chercheur avec son terrain. Le chercheur observe, étudie et cherche à

comprendre la personne en situation et en interaction. En ce sens, elle est proche de la phénoménologie.

Cependant, il y a aussi quelques nuances entre les deux. Dans le cadre de la recherche-action, le chercheur va plus loin dans son implication car il assume et cherche sciemment à avoir une action de changement dans le cadre de sa pratique. La recherche clinique d'orientation psychanalytique prend en compte l'implication du chercheur en faisant l'analyse du contre-transfert du chercheur mais ne cherche pas sciemment une action de changement. La démarche scientifique en recherche clinique met l'accent sur la relation transférentielle et contre transférentielle. La recherche-action ajoute une donnée supplémentaire : la volonté de changer quelque chose grâce à l'intervention du chercheur.

Pour ma part, recherche-action et recherche clinique se croisent et s'unissent dans le cadre de mon travail. Le chercheur que je suis est bien en lien avec son terrain dans le sens où le chercheur et l'intervenant ne font qu'un. Je mets bien au travail ma relation transférentielle et contre transférentielle comme outils d'analyse de ma recherche et de mon intervention. Mais en plus, ma recherche s'appuie sur mes interventions où le but est de mettre en place des actions pour opérer des changements chez l'adolescent auprès duquel j'interviens.

Il y a donc prise en compte dans ma méthode en recherche clinique de plusieurs éléments :

- L'observation
- La compréhension et interprétation du matériel récolté à partir de outils proposés par la psychanalyse
- L'analyse de la relation ou de l'interaction : relation transférentielle entre l'intervenant que je suis et l'adolescent auprès duquel j'interviens (transfert et contre-transfert)

Cette méthode relevant de la clinique d'orientation psychanalytique est complétée par les spécificités de la recherche-action à savoir :

- Un dispositif : les médiations
- Une technique : la psychopédagogie
- Un outil : analyse de la relation transférentielle du sujet et de la relation contre – transférentielle de l'intervenant.
- Une action de changement : amener l'adolescent à un changement dans sa posture d'apprentissage
- Une finalité : développer le processus de subjectivation et l'identité de l'adolescent.

La recherche-action et la recherche clinique d'orientation psychanalytique ont un point commun : l'analyse de la relation transférentielle et contre transférentielle. C'est aussi un outil essentiel dans la pratique que j'ai développée corrélativement à ma méthode d'intervention à savoir la psychopédagogie.

2 Une nouvelle pratique professionnelle : la psychopédagogie

A partir de mon expérience d'enseignante j'ai progressivement élaboré une nouvelle pratique, le métier de psychopédagogue. Cette pratique fait intervenir la dimension pédagogique où l'on retrouve le processus de transmission, le rapport aux apprentissages et au savoir. Mais elle convoque d'autres pratiques que le préfixe « psycho » préfigure. Il y a effectivement un croisement entre psychologie et pédagogie.

La psychopédagogie peut renvoyer à des pratiques et des références très diverses. Le psychopédagogue peut avoir recours à la psychologie du développement, la psychophysiologie, aux sciences cognitives ou à la psychanalyse¹³. De même, les pratiques pédagogiques sont diverses et nombreuses. Il me faut donc exposer ce que signifie pour moi le terme de psychopédagogie en expliquant par quels moyens je convoque la clinique d'orientation psychanalytique. Il s'agit aussi d'expliquer comment psychopédagogie et éducation sensible peuvent travailler ensemble.

2.1 Quelques repères

Le cadre dans lequel j'interviens est la psychopédagogie où se croisent psychanalyse et pédagogie. Pour autant, il ne va pas de soi que la psychopédagogie croise nécessairement pédagogie et psychanalyse. Il peut même être difficile d'en proposer une définition, de délimiter ses champs d'application et de circonscrire ses références théoriques (Ottavi, 2015, p199).

Le terme psychopédagogie apparaît très vite dans l'histoire des sciences de l'éducation qui fut d'abord la science de l'éducation (Gautherin, 2002). Cependant, la signification de ce terme est devenue floue au fur et à mesure que les sciences de l'éducation se sont développées. Utilisé par différents courants ou obédiences des sciences de l'éducation, le terme psychopédagogie peut renvoyer à des courants épistémologiques divergents et recouvrir des enjeux et des débats quant au rapport entre psychologie et pédagogie, entre science et pédagogie (Ottavi, 2015,

¹³ Cette énumération n'est pas exhaustive. Je fais quelques propositions pour préciser mon propos. D'autres domaines de la psychologie peuvent être convoqués.

p200). Il me semble donc important de déterminer ma place quant à la définition et la délimitation épistémologique de ce terme.

Je m'inscris dans la continuité de Debesse qui a défini, avant tout, la psychopédagogie comme « une pédagogie fondée sur la psychologie de l'élève » (Debesse, 1956, p2). Par ailleurs, Debesse aborde la psychopédagogie comme l'alliance de la psychologie, de la pédagogie et de la psychanalyse permettant de conjuguer :

« (...) le « besoin de connaître l'enfant », tout d'abord (...) et une science psychologique apparue plus récemment. M Debesse se situe là dans les pas de Claparède ; comme lui il considère que le vaste mouvement de l'Education nouvelle qui remonte à Rousseau incarne cette ambition ancienne de lutter contre une pédagogie « didactique, uniforme, autoritaire » (Ottavi, 2015, p201).

Dans cette perspective, la psychopédagogie est proche de la psychologie par son mode de fonctionnement et par la relation qui s'établit entre enseignant et élève *« (...) elle peut rapprocher le travail du psychopédagogue de celui de psychologue, car l'attitude expérimentale leur est commune. En effet, l'éducateur écoute et apprend, ce qui le rapproche nécessairement du psychologue. Il peut aussi produire du savoir et pas seulement l'«appliquer».* Son champ d'application dans l'éducation reste néanmoins délicat comme le mentionne Ottavi : *« Il s'ensuit qu'une approche thérapeutique doit trouver sa place en éducation : les thérapies peuvent être des moments de l'éducation, et n'ont pas à être reléguées dans un domaine à part d'application de la psychologie. L'enjeu de la psychopédagogie est de faire évoluer l'éducation vers une hygiène mentale qui modifierait le milieu et les conditions de vie de l'enfant, pour optimiser son développement » (Ottavi, 2015, p206)*

Selon l'analyse d'Ottavi, Debesse défend dans cette approche de la psychopédagogie plutôt un état d'esprit qu'une méthode strictement définie et applicable de façon uniforme. Ces différentes caractéristiques défendues par Debesse m'inspirent dans ma démarche de psychopédagogue et semblent correspondre au travail que j'ai pu engager.

Cependant, je souhaite apporter une nuance. En effet, il faut souligner que dans la manière dont Debesse appréhende la relation pédagogique, le rôle et la place de l'enseignant changent. La relation pédagogique de l'enseignant envers l'élève n'est plus verticale. La relation d'autorité

se modifie : « *l'enseignant est appelé à devenir plutôt un accompagnateur et un observateur de l'enfant qu'un transmetteur de savoir* » (Ottavi, 2015, p205). Ma posture professionnelle et mon positionnement théorique se démarquent quelque peu de cette approche de l'autorité. Je développerai ce point ultérieurement.

Je m'inscris aussi dans la continuité des travaux de Mauco et Favez Boutonnier, fondateurs du Centre Claude Bernard. Est né dans ce centre l'idée qu'il fallait sortir les problèmes et symptômes des contextes institutionnels notamment scolaires. Mes interventions se sont effectuées hors cadre institutionnel scolaire, médical ou psychologique. Mes interventions se sont faites dans le cadre d'une activité libérale. Cette prise en charge a permis de « dépathologiser » les difficultés ou particularités des adolescents rencontrés.

Enfin, je souscris à une définition de la psychopédagogie qui relèverait autant du travail de l'artisan que de l'artiste (Ottavi, 2015, p211). Je retrouve dans ce rapport entre artiste et artisan le lien que j'établis dans le fait de rapprocher théorie et pratique.

Le philosophe Alain (1920) situe la distinction entre art et artisanat dans le fait qu'il y ait un décalage entre la naissance de l'idée et son exécution¹⁴, distinction qui par ailleurs, est apparue au cours du XVIIème siècle. Pour autant, cette distinction entre art et artisanat n'a pas toujours existé. Ainsi, en Grèce ancienne, l'œuvre produite par l'artisan ou l'artiste relevait du même processus. On ne distinguait pas l'artisan de l'artiste. Tous deux étaient soumis au même principe régi par la *tekhnè*. Ce terme grec désigne l'ensemble des savoir-faire nécessaires pour produire l'objet, et, renvoie à l'acte en train de se faire nécessitant un travail de la part de la personne qui fabrique l'objet.

Je me retrouve dans ce principe grec de processus identique entre art et artisan pour appréhender ma pratique et la relation que j'établis entre pratique et théorie où je considère que la *tekhnè* est primordiale, celle-ci se construisant dans un dialogue entre pratique et théorie.

¹⁴ Si l'idée précède l'exécution alors nous nous situons dans le domaine de l'artisanat. Au contraire, si l'idée vient au fur et à mesure de l'exécution, alors nous nous situons dans le domaine de l'art. C'est la production, l'acte en train de se faire qui détermine la finalité de l'objet, le produit fini dans le cas de l'art.

2.2 Une définition de la psychopédagogie : la cure maïeutique¹⁵

Mon travail de recherche s'appuie sur une double appartenance disciplinaire : la philosophie et la psychanalyse. Ma définition de la psychopédagogie s'inscrit dans cette double appartenance. Le travail de Renée-Laetitia Richaud me semble exemplaire dans ce sens et est pour moi un guide.

En effet, je reprends l'expression et la définition que Richaud propose pour exposer son travail de psychopédagogue à savoir la cure maïeutique que Richaud définit comme :

« Un procédé fondé sur l'utilisation partagée de l'œuvre tierce, et qui précisément parce qu'offrant à ces divers registres des modes de figuration pensables (...) sera peut-être en mesure, à travers divers et subtiles détours, de les faire s'exprimer et permettre leur réappropriation par le sujet » (Richaud, 2000, p11).

L'intervenant que Richaud appelle le maïeute amène le sujet, dans notre cas l'adolescent, à pouvoir penser, représenter ce qui jusqu'alors était indicible, impensable ou ce qui pouvait empêcher de penser (Boimare, 2000), et ce à l'aide d'objets tiers que sont les œuvres artistiques ou objets culturels. Ma démarche est similaire. Comme je le développerai plus loin, j'ai recours lors de mes interventions à des médiations culturelles (films, roman, peinture etc..) qui font aussi office d'objet tiers.

Nous avons des similitudes dans notre démarche et dans notre façon d'intervenir auprès des adolescents : une formation commune d'enseignante dans le parcours scolaire classique, un recours aux médiations culturelles, une volonté de travailler avec le sujet en face à face sans une obligation de réussite scolaire mais une volonté d'emmener et de guider notre élève vers une mise ou remise en mouvement du processus de subjectivation. Nous avons quelques différences que je développerai plus précisément au cours de ma recherche mais que je peux déjà citer : le travail que Renée Laetitia Richaud se situe dans un cadre institutionnel qu'est l'hôpital de jour. De mon côté mes interventions auprès d'adolescents se situent dans un cadre d'intervenante libérale. J'interviens souvent à la demande des parents ou de proches de la famille ou encore à la demande et sur recommandation des professionnels (ergothérapeute,

¹⁵ Je reprends cette expression de Renée-Laetitia Richaud qui a nommé de cette manière le travail qu'elle menait en institution, hôpital de jour Institut Montsouris, en tant que psychopédagogue.

orthophonistes). Souvent les contacts s'établissent par un réseau qui s'est construit progressivement entre parents, professionnels et école.

C'est pourquoi, même si le travail de Renée-Laetitia Richaud m'aide à penser mon travail et ma recherche, nos différences peuvent s'avérer fondamentales quant à notre façon de travailler. Une intervention avec un adolescent se situant dans une institution diffère fondamentalement d'une intervention hors institution car les cadres que chacun institue ne sont pas du même ressort et sont plus ou moins contraignants. Les effets du cadre divergent. De même les demandes et les motivations diffèrent. De mon côté la demande vient souvent des parents qui sont en désarroi. Il s'avère indispensable de prendre en compte ce désarroi. Il faut souvent calmer leur angoisse et leur détresse en les réassurant. Ce sont aussi des relais importants dans ma démarche et mes interventions. Leur désir et leur implication peuvent s'avérer fondamentales pour mener à bien mes interventions.

Il reste que la psychopédagogie sous la forme de la cure maïeutique permet d'aborder, selon moi, le double objectif que je m'assigne dans cette recherche à savoir la question des moyens et des finalités dans l'éducation en pensant le rôle de la relation sensible et le processus de subjectivation en situation pédagogique et ce à l'aide non seulement de la démarche de la cure maïeutique elle-même, mais aussi et surtout, par l'entremise de la place et de la fonction que prend le maïeute qui est : « (...) *la capacité (...) en certaines circonstances cruciales à utiliser ses propres associations* » (Richaud, 2000, p11).

C'est, dès lors, ma place et mon rôle du maïeute qu'il me faut déterminer. Quelle est ma posture ? Quel est mon mode de fonctionnement ?

2.3 Ma pratique et posture de psychopédagogue : entre relation transférentielle et relation sensible. La fonction du transfert didactique

La cure maïeutique à laquelle je me réfère pour ma pratique professionnelle, étant homologue à la cure analytique, s'appuie sur le principe du transfert. La cure maïeutique étant une analogie à la cure analytique fait également appel au principe du cadre, élément déterminant, tout autant que le mécanisme du transfert, dans le déroulement de la cure analytique.

Dans cette perspective, ma posture de psychopédagogue se décline, aussi, selon ces deux principes que sont le transfert et le cadre, le transfert se décomposant lui-même en deux processus : le transfert et le contre-transfert.

2.3.1 Un concept-clé : le transfert

La cure maïeutique à laquelle je me réfère pour penser ma pratique et ma place de psychopédagogue s'appuie sur un concept-clé : le transfert. C'est en effet un concept-clé car non seulement il fonde ma pratique mais aussi et surtout parce que ce concept rend compte d'un mécanisme qui est au cœur de ma construction théorique concernant mon objet d'étude¹⁶. Dès lors, la question du transfert est la pierre angulaire de ma démarche et de mon objet de recherche. Cependant, pour la clarté de mon propos, je reviendrai dans la partie II sur le rapport entre transfert et circuit du sensible. J'ai, par ailleurs, déjà abordé le concept de transfert dans mon introduction afin de démontrer les accointances qu'il pouvait y avoir entre philosophie et psychanalyse, le transfert étant un concept et un outil fondamental en psychanalyse.

Je reprends et développe ce concept afin de préciser la place que prend ce concept dans ma pratique et ma démarche.

Dans mon introduction, j'ai présenté le transfert comme une transposition et une réactualisation d'expériences vécues. En effet, Freud définit la situation de transfert de la façon suivante :

« Que sont les transferts ? Ce sont de nouvelles éditions ou des fac-similés des tendances et des fantasmes éveillés et rendus conscients dans le progrès de la psychanalyse ; mais ils ont cette particularité, caractéristique de leur espèce, qu'ils remplacent une personne antérieure par la personne du médecin. En d'autres termes, toute une série d'expériences psychologiques sont ravivées, non pas en tant qu'appartenant au passé, mais en tant qu'appliquées au médecin dans le présent » (Freud, 1905, p139).

¹⁶ Je reprendrai et développerai ce concept de transfert dans la partie II de cette recherche afin d'exposer l'articulation que je fais entre ce concept et mon objet d'étude qu'est le rôle de la relation sensible dans la relation pédagogique.

Si Freud a été le premier à théoriser le concept de transfert, d'autres psychanalystes ont à la suite de Freud abordé ce concept comme Lacan ou Klein en y apportant des compléments. Pour expliciter ma démarche de psychopédagogue, les compléments de Lacan me semblent pertinents.

Chez Lacan, le transfert au cours de la cure renvoie au sujet-supposé-savoir (Lacan, 1960-1961). Comme je l'ai exposé dans mon introduction, pour parler du transfert Lacan se réfère à Socrate qui se présente, selon Lacan, comme celui qui permet à la situation transférentielle de se mettre en place. En effet, dans *Le Banquet* de Platon Socrate dialogue avec différents protagonistes. Le but de Socrate lors de ces échanges est de faire surgir le savoir que chaque interlocuteur détient sans le savoir. C'est le principe de la maïeutique. De cette place Socrate fait aussi apparaître le désir car il se situe en position du sujet-supposé-savoir. Lacan conclut que Socrate est en position du psychanalyste dans la cure. Dans ce texte de Platon, Socrate échange notamment avec Alcibiade. Ce dernier déclare son amour à Socrate qui de son côté le renvoie à Agathon. Selon Lacan, Socrate interprète la déclaration d'Alcibiade comme un transfert. Une relation transférentielle a pu s'instaurer car entre Alcibiade et Socrate car ce dernier est en position de sujet-supposé-savoir.

Pour Klein, la relation transférentielle reprend et rejoue les premières relations que l'individu a instaurées avec ses parents et plus particulièrement la mère. Toujours selon Klein, la relation transférentielle rejoue particulièrement les premières relations avec la mère que Klein définit selon deux positions, la position schizoïde/paranoïde et la position dépressive (Klein, 1934). La position schizoïde est première. Elles se met en place durant les premiers mois de l'enfant. Au cours de cette période, le petit enfant établit une relation avec la mère selon un mode duel bon/mauvais. Il s'agit plus précisément du bon et du mauvais sein. Ce mode inaugure la relation amour et haine. Il faut attendre la seconde position, la position dépressive, pour que se rassemblent les deux sentiments d'amour et de haine. Ces deux sentiments ne sont plus clivés. Klein ajoute que ces deux sentiments et la manière dont ils se sont construits orientera l'ensemble des relations futures de l'individu. Il y a de cette façon transfert sur d'autres individus de ces premières relations et sentiments d'amour et de haine.

Ainsi, le transfert se présente comme la réactualisation d'événements vécus conscients ou inconscients et ce grâce à la présence de l'analyste, ce dernier remplaçant les premiers destinataires. Il y a ainsi dans le transfert une réminiscence des premières relations du petit d'homme avec son entourage, premières relations qui vont être les éléments constitutifs de la construction de son identité et de son rapport aux autres.

Le transfert est ainsi un mécanisme qui se joue dans les relations entre individus. Nous parlons dans ce cas de relation transférentielle. Il paraît impossible de penser les relations entre individus sans prendre en compte cette relation transférentielle. Pour ma part, je souhaite aborder le transfert dans la relation éducative en m'appuyant sur les propos de Lacan et de Klein. En effet, la situation d'apprentissage et notamment la relation pédagogique convoque le transfert, ce que Blanchard-Laville (2001) appelle le transfert didactique.

2.3.2 Le transfert didactique : rapport au savoir et holding didactique

Je prends le parti de considérer qu'il existe une relation transférentielle au sein de la relation pédagogique.

Dans le fonctionnement de la classe, l'enseignant a une place déterminée. L'enseignant est engagé par l'institution scolaire pour tenir la place de celui qui assure la transmission et est détenteur d'un savoir, et, est porteur de compétences. Généralement, il est dans une situation de face à face où le but est de faire acquérir aux élèves des connaissances et des compétences. De ce fait, l'enseignant se retrouve ainsi en lieu et place du sujet-supposé-savoir (Blanchard-Laville, 2001, p157) de la même manière que le psychanalyste dans le cadre de la cure. Cette place de l'enseignant demande à être interrogée.

Il s'agit plus particulièrement d'analyser ma part d'affect dans la relation pédagogique pour comprendre de quelles manières ma sensibilité est mise en jeu. Pour ce faire, je présenterai et analyserai quelques caractéristiques de ma posture d'enseignante afin d'en faire une lecture critique. Il s'agit de prendre en compte la place que j'ai pu occuper en tant qu'enseignante et la façon dont les dimensions sensibles et affectives ont pu ou non émerger, dimensions affectives qui à mon avis doivent rester présentes pour tout enseignant. Il s'agit aussi de rendre compte la façon dont mes identités professionnelle et personnelle se sont imbriquées. Il s'agit d'en appréhender les effets positifs ou négatifs voire les résistances dans la relation pédagogique, résistance qui « *expriment le fait que les enseignants ont construit des aménagements bien nécessaires, à la fois vis-à-vis des « attaques externes », et aussi par rapport aux fragilités internes qui ne manquent pas d'actualiser les situations vécues dans la classe* » (Blanchard-Laville, 2005, p99).

En effet, si de prime abord, la relation transférentielle au sein de la relation pédagogique paraît cohérente, elle n'est pas sans effet sur la relation entre enseignant et enseigné. On peut ainsi se demander si cette place de sujet-supposé-savoir est cohérente ou en adéquation avec une posture d'enseignant impliqué et laissant émerger sciemment une part de sensible dans sa relation pédagogique. La première posture peut demander assurance, réserve et maîtrise alors que qu'une posture impliquée et sensible peut laisser paraître doutes et fragilité. Comment ces deux postures peuvent-elle être compatibles ? Comment se joue cette relation transférentielle au sein de la relation pédagogique ? Comment se rejouent les relations affectives (positives ou négatives) entre l'enseignant et les élèves ? Comment se joue le transfert didactique ? Comment travaille-t-on avec ce transfert ? Que produit-il ?

C'est aussi de ma pratique dont il s'agit dans cette recherche. C'est donc aussi la façon dont je travaille avec le transfert didactique qu'il faut interroger et analyser. Comment ai-je recours au transfert didactique ? Que se joue-t-il dans la relation transférentielle que je mets en place par l'entremise de la relation pédagogique ? Comment s'instaure ce mouvement de va-et-vient entre l'individu que je suis pris dans ses propres affects et son histoire ? De quelles manières mon histoire personnelle influence la relation que je mets en place avec les élèves ?

L'enseignant, selon Blanchard-Laville, est le principal protagoniste de cette atmosphère transférentielle en jeu dans la classe, et, c'est en fonction de cette atmosphère que l'enseignant va pouvoir donner son cours plus ou moins facilement.

Cette dimension transférentielle permet, entre autres, à l'enseignant de mettre en place un lien suffisamment stable pour ensuite transmettre des connaissances et construire des compétences avec les élèves. La manière dont il établit ce lien teinté d'affects ou de sensibilité marque sa place et son identité professionnelle. Blanchard-Laville a nommé cette relation transférentielle propre à l'enseignant le transfert didactique (2000). C'est une relation où :

« L'enseignant est un sujet qui, bien qu'assujetti aux contraintes didactiques et institutionnelles, n'en reste pas moins aussi assujetti à son inconscient (...) Mais le professeur n'est pas tout seul dans la classe : il est plongé dans une situation groupale ; les élèves sont aussi soumis à leur inconscient et ont eux aussi un monde intérieur fantasmatique (...) L'interaction de tous ces psychismes crée une atmosphère que je qualifie de transférentielle : chacun des participants pourrait dire (...) comment il ressent cette atmosphère, c'est-à-dire

comment il se sent traversé par les affects qui circulent dans cet espace » (Blanchard-Laville, 2001, p111)

L'enseignant met ainsi en place une dynamique transférentielle lors des cours.

En fait, Blanchard-Laville avance l'idée qu'il y a un double transfert. Il y a d'abord le transfert de l'enseignant à destination des élèves. C'est le climat transférentiel qui est instauré par l'enseignant. Puis, se joue le contre-transfert où les élèves réagissent au climat mis en place par l'enseignant. En ce sens, la dimension psychique intervient dans lors des apprentissages que ce soit du côté des enseignants ou du côté des élèves.

Du rapport au savoir

Il y a d'abord transfert de l'enseignant à destination des élèves. L'enseignant met en place un climat transférentiel qui est dépendant de sa représentation subjective explicite et implicite du rôle et de la place qu'il pense devoir prendre en tant qu'intervenant. Se joue ici le soi-enseignant où entre en ligne de compte une partie objective et extérieure à l'intervenant et il y a une partie dépendante de sa subjectivité, de ses attendus implicites et explicites de ce qu'est l'enseignement. Ainsi « *Il (l'enseignant) adresse lui aussi un certain nombre de demandes aux élèves, qui ne sont pas strictement d'ordre didactiques. Ses attentes imaginaires peuvent être déçues, lorsqu'elles sont en trop grand décalage par rapport à la situation vécue, ou trop fortes » (Blanchard-Laville, 2001, p155).*

Cette dynamique transférentielle a maille à partir avec le rapport au savoir dont l'enseignant est empreint, et, colore la place que l'enseignant adopte. Ce rapport au savoir est déterminant dans les attentes et la vision que l'enseignant peut se faire d'une classe et des objectifs à atteindre. La façon dont l'enseignant a appris, ce qu'il a appris, les raisons pour lesquels il a désiré apprendre se retrouvent non seulement dans sa posture d'enseignant. Blanchard-Laville explique que le transfert didactique que l'enseignant instaure avec ses élèves est issu du rapport au savoir que l'enseignant s'est constitué :

« (...) s'il nous est toujours possible de repérer la fantasmatique personnelle qui pousse l'enseignant/e à configurer le transfert de telle ou telle manière, nous sommes conduits à penser que l'identification des fantasmes à l'œuvre chez l'enseignant est insuffisante pour comprendre ce scénario qu'il projette dans l'espace de la classe et qui a partie liée non

seulement au mode de lien qu'il installe avec les élèves, mais surtout au rapport au savoir qu'il manifeste dans la situation et notamment, à la distance qu'il a établie avec l'objet savoir » (Blanchard-Laville, 2001, p161)

Le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes. Il est considéré à la fois comme produit et processus. Produit en ce sens que le rapport au savoir est influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité et à l'histoire du sujet tels que ses fantasmes, les mécanismes de défense qu'il mobilise, ses attentes, sa conception de la vie, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres. En ce sens le rapport au savoir est toujours singulier. Il se construit en fonction de l'histoire de chacun et s'insère dans une dynamique familiale, sociale et historique. Processus en ce sens qu'il est le moteur de nouveaux apprentissages car le rapport au savoir c'est aussi le processus par lequel un sujet, conscient ou inconscient utilise ses savoirs acquis pour produire de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent d'appréhender le monde naturel et social qui l'entoure (Beillerot, 1989). La dimension inconsciente est très prégnante dans le processus du rapport au savoir. Dans cette perspective, le savoir se présente comme un objet au sens psychanalytique, c'est-à-dire un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis en tant que tel à des projections et des fantasmes.

Quel rapport au savoir ai-je constitué ? Quelle ai-je accordé à l'objet savoir en tant qu'individu, élève et enseignante ?

Cette question me renvoie à mon désir de savoir et d'apprendre, et tout simplement à mes désirs.

Il me faut aussi interroger mes attentes, mes représentations et mes demandes transférées sur le groupe classe. Qu'en est-il de mes attentes et représentations d'enseignante ? Quels étaient mes attendus au moment de mon investigation par observation participante ? Quelle était ma représentation de l'enseignant ? Comment ai-je perçu et mis en place ma part de sensible dans ma relation avec les élèves ? Comment puis-je définir le rapport au savoir que j'ai élaboré ?

D'une enseignante qui voulait absolument que « ses » élèves réussissent, je suis passée à une attitude plus « distanciée » par rapport à mes attentes et par rapport à leur réussite. Je n'avais plus besoin de prouver que je pouvais être une bonne enseignante. Je crois que, au fur et à mesure, je n'ai plus eu besoin de me confirmer et me légitimer en tant qu'enseignante. J'étais là ; cela suffisait. Je n'étais plus dans l'attente d'un retour. Ce déplacement dans ma

posture professionnelle a engendré des changements dans mon attitude. De nature exigeante et perfectionniste avec moi et les autres, j'ai accepté progressivement de desserrer l'étau. Mes exigences ont été moins fortes. Je crois que ce cheminement a permis de laisser de la place à ce que pouvait être ces élèves. Je dirais que j'ai lâché prise et ce fut bénéfique. Ma peur d'être débordée a diminué. J'ai donc ressenti moins le besoin de contrôler. J'ai accepté progressivement de perdre « certains pouvoirs ». Les relations se sont alors détendues.

Pour ce faire, j'ai cheminé en décidant que je ne savais pas tout. J'ai aussi décidé d'assumer cette posture auprès des élèves. Pour cela, je pouvais reconnaître mes erreurs auprès des élèves si j'en faisais. Assumer ses erreurs a, à mon avis, un avantage. Cela permet de « dégonfler » tout sentiment d'injustice, sentiment très prégnant dans la population adolescente actuelle¹⁷ et pouvant créer des forces de déliaison comme nous avons pu le voir dans l'épisode « Kill him ! Kill him ! ». En acceptant mes erreurs et mes incertitudes en tant qu'enseignante j'ai modulé au fur et à mesure le scénario et le climat que je mettais en place dans la classe.

De cette place de sujet-supposé-savoir que l'institution me garantissait et que j'occupais sans trop de contrainte je suis passée d'une position affirmée à une posture assumant le doute et le manque voire l'incomplétude. Pour ce faire, ma posture, ma gestuelle et mon attitude ont évolué. J'ai lentement abandonné dès que possible le face à face. Je suis rarement restée assise derrière mon bureau préférant être debout et privilégiant les déplacements. J'ai opté pour les placements de profil par rapport aux élèves, cette place me garantissant une meilleure vision des corps. J'ai ainsi transformé l'espace psychique de la classe et transformé mon transfert didactique.

Au holding didactique : une fonction maternante ?

Mais c'est un autre paramètre qui me semble fondamentale : le holding didactique. Blanchard-Laville a montré que dans le cadre du transfert didactique on pouvait faire un rapprochement entre la relation pédagogique qui a lieu dans la classe et le lien mère-enfant :

« La légitimité de cette extension, outre sa valeur heuristique, est à chercher dans le fait que le sujet enseigné est remplacé par chaque situation d'enseignement dans un état de dépendance provisoire à l'enseignant-environnement, qui ne peut manquer de réveiller en lui cette détresse archaïque du nourrisson dépendant absolu » (Blanchard-Laville, 2005, p264).

¹⁷ Lors de l'épisode intitulé « Kill him ! Kill him ! » certaines élèves de ce groupe, notamment celles qui avaient eu une altercation, m'ont expliquée qu'il était normal de se faire justice car il n'y avait plus de justice dans notre pays.

Le transfert didactique en tant que relation transférentielle réactualise les premières relations parents/enfants, et ce tout autant pour l'enseignante que pour les élèves. Dès lors, certains paramètres des premières relations parents / enfants comme la fonction soutenance peuvent se retrouver dans la relation pédagogique.

Le principe du holding didactique s'appuie sur la notion de holding de Winnicott (1971). Pour celui-ci le holding est la façon dont le bébé est tenu physiquement, mais c'est aussi la façon dont les parents soutiennent l'enfant symboliquement pour que ce dernier ait un sentiment de continuité et d'unité. Ce holding permet à l'enfant d'avoir confiance dans son environnement. Selon Blanchard-Laville ces premières relations peuvent être réactivées lors des apprentissages. Ainsi, il peut y avoir difficulté lors des apprentissages et surtout dans les situations d'apprentissage où l'enfant se retrouve confronté à l'inconnu ou la prise de risque lorsque les premières relations parents / enfants n'ont pas été suffisamment contenantes et soutenantes.

C'est pourquoi le holding didactique de l'enseignant peut s'avérer être un élément déterminant dans la relation pédagogique. J'ai, en ce qui me concerne, attaché une importance particulière à ce holding. En effet, il me semble nécessaire de maintenir dans le cadre de la classe un holding didactique suffisamment présent et maintenir ainsi un environnement sécurisant afin de contrecarrer un sentiment d'angoisse face à l'inconnu ou de peur face à l'échec.

J'ai conduit ce holding didactique de plusieurs façons. Tout d'abord, je me suis tenue de façon à être avec eux et non pas face à eux. Mon propos était que : « J'étais là pour les emmener d'un point A à un point B ». Ensuite dans ma posture, je suis toujours restée corporellement très présente en étant dynamique dans la classe et en opérant régulièrement des déplacements.

Le holding didactique mis en place par l'enseignant n'est pas le seul élément qui permet d'assurer un espace sécurisant, contenant et rassurant. En tant qu'enseignante, j'utilise aussi un autre paramètre qu'est le cadre.

2.3.3 Le rôle du cadre : une enveloppe

Pour enseigner il est nécessaire de poser un cadre. Poser un cadre, c'est poser des règles de fonctionnement. Il s'agit de donner les limites dans lesquelles le cours va se dérouler. Les limites proposées par l'enseignant ou le psychopédagogue sont en partie dépendantes de

l'institution scolaire, ou dans la structure dans laquelle celui-ci pratique, et de la façon dont la société actuelle se représente l'école. Cependant, en tant que psychopédagogue pratiquant en activité libérale différent. En effet, il n'y a pas dans ce cas d'institution qui pose ses règles de fonctionnement. Dès lors, il me revient de poser le cadre. Ce mode de fonctionnement a des avantages mais recouvre aussi quelques inconvénients.

Le cadre instauré par l'enseignant permet, selon Blanchard-Laville (2001), de créer une structure qui donne des repères et des limites afin d'éviter le règne du « n'importe-quoi » et accueille puis élabore les attaques de liens faites par les élèves (liens entre élèves, entre élèves et enseignants, entre élèves et savoir et entre enseignants et savoir). Le cadre élaboré par l'enseignant oriente, influence et organise le fonctionnement de la classe.

Il faut noter que, a contrario, le cadre mis en place par le chercheur peut être amené, parfois, à faire surgir l'impensé ou ce qui peut faire effraction au sein du groupe, la seconde étape du travail étant d'analyser et de comprendre ce qui a fait effraction. Il faut donc prendre en compte puis analyser ces tensions et leurs possibles effets. Pour ce faire, il apparaît essentiel de montrer la manière dont j'ai mis en place cette structure double, celle du chercheur d'une part, et celle de l'enseignante d'autre part.

Penser le cadre au sein de ma pratique nécessite de se référer à la notion de cadre dans le dispositif de la cure. En effet, ma pratique de psychopédagogue s'appuie en partie sur la clinique d'orientation psychanalytique. Mon outillage pour penser et élaborer ma pratique renvoie aux outils utilisés dans le dispositif de la cure. Ainsi, le cadre est un élément clef dans le dispositif de la cure analytique. Il revient à José Bleger (1967, p255-285) d'avoir théorisé la notion de cadre en psychanalyse. Celui-ci a défini la situation analytique comme « *l'ensemble des phénomènes inclus dans la relation thérapeutique entre l'analyste et le patient. Cette situation comprend des phénomènes qui constituent un processus, lequel est objet d'étude, d'analyse et d'interprétation ; mais elle comprend également un cadre, c'est-à-dire un « non processus » en ce sens qu'il est fait de constantes, à l'intérieur duquel le processus lui-même a lieu* ».

Pour ma part, j'ai pensé le cadre de mes interventions comme une enveloppe. L'enveloppe est « (...) *Ce qui entoure complètement un espace et qui, de ce fait, contient tout ce qui se trouve dans cet espace, qui est ainsi fermé* » (Houzel, 2010, p9). Cette idée d'enveloppe reprend le principe de «non processus», de constance, de stabilité et de pérennité. L'idée d'enveloppe m'a

par ailleurs permis d'envisager ce cadre comme un analogon de l'appareil psychique et notamment du psychisme groupal, groupe qui dans mon cas est constitué de deux personnes, l'élève et moi. En effet, selon Anzieu le cadre analytique « présente une homologie avec la structure topographique de l'appareil psychique » (Anzieu, 1986, p12).

Anzieu a aussi développé la notion d'enveloppe psychique qui s'étaye également sur son concept de Moi-peau qu'il définit de la façon suivante : « *la première différenciation du moi au sein de l'appareil psychique s'étaye sur les sensations de la peau et consiste en une figuration symbolique de celle-ci. C'est ce que je propose d'appeler le Moi-peau.* » (1974, p148). Le *Moi-peau* est basé sur toutes les fonctions de la peau : sac qui contient, interface/surface de séparation et surface d'inscription. Le *Moi-peau* est une métaphore qui installe l'image d'une peau psychique.

De là naît l'idée d'une enveloppe psychique. L'enveloppe psychique est une interface entre dedans et dehors qui protège des pulsions internes ou des agressions externes. L'enveloppe psychique est une enveloppe qui sépare autant qu'elle relie. C'est ainsi que les deux enveloppes psychiques les plus importantes sont le pare-excitation, sensible à l'excitation et propice à la sensibilité autant interne qu'externe, et la surface d'inscription sensible à la communication. Ces deux enveloppes protègent des affects, font écran, sont support et projection d'image. Par le biais du pare-excitation se met en place aussi un filtre ; certaines sensations passent et d'autres sont retenues.

Le cadre mis en place lors de mes interventions est pensé comme une projection de l'appareil psychique, constitué ainsi d'un pare excitation et d'une surface d'inscription. Ainsi le cadre met en place des limites qui permettent de soutenir, de contenir et de recevoir ce qui se passe dans un espace et un temps déterminé. Ces limites se traduisent concrètement par la place et le rôle donnés à chacun des acteurs, la méthode ou la technique utilisées, les conditions d'espace et de temps.

Grâce à un système de règles propre au cadre, le cours ou intervention entre l'enseignant que je suis et l'élève peut fonctionner de manière pérenne. A l'identique de l'appareil psychique et des enveloppes psychiques, le cadre remplit les mêmes fonctions de pare-excitation et de surface d'inscription. Le cadre fait écran, protège, projette et filtre ; Il a donc une fonction contenant et soutenant.

Dans la continuité de son travail sur le cadre et les enveloppes psychiques, Anzieu a proposé une théorie du cadre adapté au fonctionnement des groupes et des institutions. Il y aurait un appareil psychique groupal favorisé par la constitution d'une enveloppe psychique groupale.

Dans ce cas le cadre est la représentation de ce qui peut être mis en commun en figurant un idéal de groupe. Le groupe reconnaît certaines règles et se rassemble autour d'un idéal partagé. Il y a ainsi un appareil à penser les pensées communes au groupe qui occupe une fonction contenant et soutenant. Se développent alors un pare-excitation mesurant, filtrant et développant la sensibilité de l'individu, et, une surface d'inscription développant l'échange la communication du groupe. Ici c'est le corps à corps qui se rejoue. Dès lors entre en jeu le principe de l'enveloppe corporelle primaire de l'enfant et de la mère avec l'enfant. Le cadre devient une projection de premières relations charnelles et de communication entre mère et enfant. Ainsi le corps, bain sensoriel, lieu de sensation, de sensibilité et d'échanges mère/enfant surgit et s'inscrit dans le cadre du groupe. Le cadre du groupe devient surface d'inscription. Il permet aussi de protéger d'un trop plein d'excitations ; il fait office de filtre. A contrario, toute distorsion ou attaque du cadre vient révéler une blessure, une difficulté dans le développement de l'appareil psychique, dans le corps à corps mère / enfant ou dans l'articulation des enveloppes psychiques entre pare-excitation et surface d'inscription. Des affects non métabolisés, non mis en mots ou encore mal formulés viennent se loger dans ce réceptacle qu'est le cadre que la fonction contenant peut prendre en charge.

Par ailleurs, si l'on ajoute à l'idée d'enveloppe psychique d'Anzieu, la théorie de Winnicott sur le cadre qui selon lui est une incarnation des limites de l'enveloppe corporelle, corps de la mère, corps de l'enfant, corps unique de la mère et de l'enfant, à l'intérieur duquel doit naître une cloison qui règle leurs échanges alors le cadre est une projection du corps, de ses limites, de sa constitution et de son image.

Le cadre est aussi un représentant de la partie indifférenciée et non dissoute des premiers liens symbiotiques. Le cadre est dépositaire de la part psychotique de la personnalité, de ses premiers liens symbiotiques avec sa mère. Il accueille et reçoit les parts non symbolisées de l'individu. C'est un réceptacle des projections archaïques et non symbolisées des individus.

En tant que chercheur, J'ai analysé et utilisé un cadre enveloppant à partir du principe que le cadre était une émanation, une transposition de phénomènes corporels mettant en jeu la sensibilité. Se jouait dans ce cadre des scénarios anciens voire archaïques me donnant des clés pour comprendre les interactions groupales. Ainsi surgissait d'une autre manière les parcours ou des récits de vie des élèves. Apparaissait, aussi, l'impact de ces parcours de vie sur les corps.

J'ai donc essayé, dans la mesure du possible, d'harmoniser le cadre du chercheur au cadre de l'enseignant. Le cadre que j'ai mis en place en tant qu'intervenant-chercheur reste globalement homogène dans la mesure où le dispositif d'analyse s'appuie sur le programme, les contenus et les méthodes à acquérir.

L'enseignant / intervenant que je suis instaure un cadre qui donne limites, enveloppement et contenance au groupe formé par l'élève et moi-même. Se constitue un appareil psychique groupal dont le cadre reconstitue l'enveloppe corporelle en tant que surface d'inscription et pare-excitation. Par le biais de ce cadre émerge la place du corps. C'est ainsi que le chercheur peut étudier le phénomène de groupe, l'influence de l'institution sur le sujet et le rôle du corps au sein du groupe.

3 L'élaboration d'un dispositif d'intervention : l'usage des médiations culturelles

Ma pratique de psychopédagogue se fonde sur l'usage des médiations culturelles et ce dans un cadre particulier qui est celui de l'enseignement. Le terme de médiation peut être polysémique dans le sens où il est utilisé dans différents domaines. Dans le cas présent, ce terme de médiation culturelle se réfère au travail de Boimare où la culture devient un pont, un support pour apprendre : « (...) la culture offre les moyens de traiter les questions les plus archaïques tout en donnant la possibilité de faire des ponts pour en revenir aux apprentissages les plus rigoureux ; là où la règle et la contrainte reprennent leurs places »¹⁸. Ainsi la culture va offrir « les représentations nécessaires au monde interne pour étayer la réflexion et lui permettre de jouer ce rôle de relais entre le dedans et le dehors, un relais nécessaire à la pensée ». En ce sens, la culture fait office de médiation.

Ces médiations culturelles s'insèrent donc dans mes séances et font partie de la démarche et des objectifs pédagogiques définis comme la lecture, l'écriture, le graphisme, la conjugaison ou les règles syntaxiques. Il peut y avoir des exercices de mathématiques permettant la maîtrise des quatre opérations et facilitant l'usage des outils de géométrie.

Pour cela, je fais appel à des outils ou supports particuliers que sont les médiations culturelles et artistiques. Les productions culturelles (littérature, films, art pictural et spectacles vivants), les pratiques artistiques (écriture, danse, mime, théâtre) et les pratiques corporelles (jeux et détente corporelle) dans leur ensemble sont des objets de médiation dans la mesure où ils permettent de servir de supports « dérivés ». Ces objets culturels servent de médiation dans le sens où ce sont des tiers servant de holding (Winnicott, 1956).

« Le modèle de l'une (cure maïeutique) est l'objet esthétique, l'œuvre « belle, l'œuvre de la profondeur, celui de l'autre est la capacité de l'analyste à laisser les projections imagoïques le prendre pour objet » (Richaud, 2002, p 217)

¹⁸ Boimare, S (2011). *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod.

Ainsi, les médiations permettent de faire surgir une question, un point particulier chez l'individu de « façon biaisée » (Richaud, 2000). Ils permettent d'aborder des questions difficiles ou refoulées ; ils peuvent faire surgir des nœuds fragiles chez l'être humain de façon détournée. S'opère alors ce que j'appelle une pédagogie du détour¹⁹.

Par ailleurs, les objets culturels et pratiques artistiques sont des outils qui selon moi ouvrent la voie à la dimension sensible. En effet, ils convoquent la dimension esthétique. Ce terme ayant pour étymologie le terme grec *aisthesis* renvoie à l'idée de sensible. Dès lors, confronter l'être humain aux objets culturels, peut aiguïser la dimension sensible de l'individu. Pratiquer une activité artistique peut développer la relation sensible de l'individu car se met en place une participation émotionnelle ou affective entre l'enseignant et son élève dont le circuit du sensible est moteur.

Mais aussi et surtout le recours à des objets culturels et pratiques artistiques révèle un choix personnel et s'inscrit dans mon parcours de vie façonné par la pratique chorégraphique et l'enseignement de la danse. C'est d'ailleurs, au-delà du pédagogue et du chercheur, mon regard de danseuse qui s'est posé sur les situations que j'ai pu rencontrer dans le cadre de mon terrain d'intervention. Le choix d'utiliser des médiations culturelles et artistiques n'est donc pas neutre. Ce choix révèle mes identités personnelle et professionnelle qui d'ailleurs se croisent fortement comme je le développe ci-après.

3.1 Les prémices : Du dispositif pédagogique...

Le dispositif dont je rends compte dans cette recherche et que j'applique dans mes interventions est né durant les cours que je donnais entre le 1^{er} novembre 2010 et le 15 juillet 2012 en sections STS (section technologique supérieure, la filière BTS). Mes cours devaient s'inscrire dans le programme de Culture générale en section STS. Cependant, ce dispositif était donc avant tout un dispositif de formation mais qui s'est révélé ultérieurement être un outil de mon dispositif d'intervention et d'analyse des situations. La dimension recherche ne fut donc pas consciente, réfléchie et voulue dans un premier temps. Ce ne fut que bien plus tard étape que la dimension recherche au sein de mon dispositif m'est apparue.

Au sein de ce dispositif pédagogique, j'ai choisi de faire appel, pour constituer mon corpus, à un film de Jacques Audiard : *De battre mon cœur s'est arrêté*.

¹⁹ Le terme détour fait référence et s'inspire d'un livre de J Romilly (1984) *L'enseignement en détresse*, PUF.

Lors de la projection du film en classe, un événement m'a marqué et a fonctionné comme un élément déclencheur. J'ai nommé cet événement : « Kill him ! Kill him ! ». Au vu des réactions des élèves, s'est fait jour dans mon esprit que quelque chose se disait.

Leur réaction m'a étonnée et surprise. J'ai été interpellée par la réaction de certaines élèves qui différaient des miennes. Nous n'avions pas obligatoirement le même ressenti et la même interprétation de ce film, chose compréhensible, mais surtout, nous n'avions pas la même grille de lecture et le même rapport au monde. Se dégageait ainsi l'impression pour moi que nous ne parlions pas le même monde. Dès lors, il s'agissait de comprendre ce hiatus. Comment comprendre et lire cette impression de fossé qui s'érigait entre certaines élèves et moi ? Quel était leur monde ?

J'ai ainsi souhaité connaître les élèves dans leur singularité. Pour ce faire, il m'est apparu essentiel de prendre en compte leur histoire. Cela me permettait ainsi d'avoir accès à leur parcours éducatif, leur construction au sein de leur famille. Il m'a donc fallu avoir accès à un récit de vie pour mieux cerner leur parcours, d'où le recours à la méthode biographique que l'on retrouve en clinique d'orientation psychanalytique.

J'ai choisi donc, d'avoir recours à l'autobiographie qui, par l'intermédiaire de l'histoire singulière d'individus et de leur expérience vécue. Cette interprétation personnelle des situations vécues est la force de cette méthode. Ce qui pourrait apparaître comme une faiblesse ou une limite épistémologique par rapport à une démarche scientifique demandant objectivation et neutralité est ici revendiqué et utilisé comme démarche scientifique. Nous pouvons avoir accès au ressenti personnel des acteurs ou enquêtés. En prenant en compte ces faiblesses et ces bémols, il nous paraît donc possible à partir de cette méthode d'aborder le parcours de vie des élèves, analyser les interprétations, le sens que cela prend pour eux. Nous avons ainsi relevé ce qui dans leurs dires nous renseignait sur le sens que prenait leur expérience vécue et leur parcours de vie. Nous avons pu aussi relever les attitudes ou réactions adoptées face aux situations vécues. Cependant, le recours à cette méthode peut paraître étrange, peu adéquat dans le cadre d'un centre de formation car la vie personnelle, le parcours de vie est normalement hors scène. L'intimité est explicitement mise hors cadre ; elle ne peut paraître qu'implicitement ou de manière détournée. J'ai donc utilisé cette méthode indirectement, de façon biaisée pour pouvoir l'intégrer dans mes cours et répondre au programme et aux directives institutionnelles. Cependant, cette contrainte est devenue un atout et m'a conduit à

créer un dispositif à partir du programme scolaire servant de médiation. Cela m'a permis de penser mon travail de manière intuitive à partir de médiations et d'objets culturels.

L'enseignante que j'étais à cette période s'est appuyée sur le programme et le contenu des cours. Nous avons étudié en classe une thématique spécifique : *Groupe et lien social : rapport à soi/rapport à l'autre* (présentation : annexes 1 à 5). Nous avons abordé cette thématique en étudiant un corpus de textes, un roman d'apprentissage, *Les raisins de la galère* de Tahar Ben Jelloun, et un film : *De battre mon cœur s'est arrêtée* de J. Audiard. Le corpus de textes a permis d'étudier plusieurs notions présentes dans la constitution du lien social, le but étant d'apporter aux élèves un bagage théorique et conceptuel. C'était aussi un moyen de pointer du doigt ce qui se joue dans le lien social. Pour favoriser l'appropriation de ce bagage théorique par les élèves, je leur ai proposé de présenter les différentes notions par groupe de deux ou trois sous forme d'exposé en prenant appui sur des textes que je leur avais proposés. Leur recherche documentaire venait s'ajouter à ce corpus de base. La seconde étape de mon travail consistait en l'étude du roman de Tahar Ben Jelloun et du film de Jacques Audiard. Tous deux ont la particularité de fonctionner comme des récits de vie. Ils retracent la vie de deux jeunes personnes (grand adolescents ou jeunes adultes) : Nadia dans le roman et Tom dans le film. On voit ainsi se dérouler le parcours de vie et la formation de ces deux personnages principaux : difficultés, traumatisme, moments de réussite, désirs, motivations et projets, au sein de leur famille et au sein de la société. On voit aussi la construction ou au contraire la non construction de leur identité. Ce roman et ce film font aussi apparaître les interactions existantes entre les personnages principaux et leur environnement. Ce sont notamment les relations avec les parents qui ressortent dans ce roman et ce film. J'ai opté pour ce corpus car je suis partie du principe que ce corpus choisi pouvait les renvoyer à eux-mêmes et ainsi enclencher une forme d'entretien informel où les élèves auraient recours à leur propre expérience, leur propre passé. Il s'agissait ainsi de constituer une forme de récit de vie. Ce dispositif nous a semblé possible et opérant dans la mesure où un récit fictif et surtout fictif peut mettre au jour la réalité sous un nouveau visage (Bruner, 2002, p21). La fiction peut rendre étrange ou étranger ce qui est familier dans le sens où il donne un sens et une distance sur ce que l'on vit. Le récit invite ainsi à reconsidérer ce qui paraît évident et ouvre ainsi une nouvelle compréhension aux événements réels.

Je me suis ainsi appuyée sur les commentaires écrits que les élèves faisaient sur les deux corpus étudiés (*Les raisins de la galère*, et, *De battre mon cœur s'est arrêté* / annexe 5 : questions 2,3 et 4) :

1) Selon vous, quel est le passage le plus marquant de ce roman ? (3 points)

Développez et expliquez votre réponse.

2) Comment est traité la construction identitaire dans le film *De battre mon cœur s'est arrêté* ? (4 points)

Quels liens (différences et similitudes) faites-vous entre le livre et le film ?

3) Pourquoi Tom ne tire-t-il pas sur le meurtrier de son père ? (3 points)

Qu'en pensez-vous ?

Cette thématique a fait aussi office de médiation (Boimare, 1999, pp 36-40). Cela a permis de mettre des mots et des images sur ce qui n'était pas formulé ou formulable car trop crû ou impensable dans le cas de traumatismes latents. Il y avait ainsi un apport de représentation. Cette procédure a fonctionné individuellement. Les élèves m'ont fait part de leur ressenti, de leur vécu, parfois en cours et de manière indirecte, parfois par écrit ou encore parfois oralement à la fin des cours. Les attitudes, les gestes et états de corps sont venus corrélés ou contredire leurs propos implicites ou explicites. Dans tous les cas, les corps ont réagi, ont été partie prenante et sont venus signifier des choses.

En faisant appel à la méthode biographique, il s'agissait de récolter du matériel, des données pour discuter mon hypothèse à savoir un remaniement du sensible pouvant engendrer une insensibilité. Pour ce faire, il m'est apparu essentiel de prendre en compte leur histoire. Cela me permettait ainsi d'avoir accès à leur parcours éducatif, leur construction au sein de la société et de la famille. Il m'a donc fallu avoir accès à un récit de vie pour mieux cerner leur parcours au sein de la société. J'ai ainsi relevé ce qui dans leurs dire me renseignait sur le sens que prenait leur expérience vécue et leur parcours de vie. J'ai pu aussi relever les attitudes ou réactions adoptées face aux situations vécues. La méthode biographique reprend le principe de la correspondance. La correspondance permet l'introspection. C'est une première étape d'un récit de soi. La méthode biographique a permis aux élèves de symboliser leurs affects et éprouvés. Leur dimension sensible pouvait prendre place et faire sens. S'instaurait un fil conducteur, une histoire, un récit compréhensible et racontable.

J'ai repris ensuite ce dispositif en tant que psychopédagogue. Je l'ai adapté en fonction des adolescents que je rencontrais et en fonction de leur difficulté.

3.2 ...Au dispositif d'intervention et d'analyse : se raconter et s'écrire

Le dispositif pédagogique a été un support pour construire ensuite mon dispositif d'intervention et d'analyse. Je m'appuie sur le programme scolaire pour introduire des médiations culturelles comme les romans ou les films.

J'ai essentiellement recours à des récits (romans, autobiographie, biographie, récit de soi). Le principe est de faire un détour en utilisant un support extérieur qui autorise un processus métaphorique. Le but est de permettre à l'élève d'avoir un support pour dire de façon détournée ce qui pourrait être innommable ou indicible. C'est aussi un support pour penser et extérioriser des craintes ou angoisses qui pourraient empêcher de penser (Boimare, 1999). Avoir recours à des médiations culturelles comme les romans d'apprentissage ouvre une possibilité à l'élève de raconter et de se raconter de manière détournée.

Le récit est constitué de réalité mais aussi de fiction. L'esprit humain transforme, travestit le passé. Avec le récit mémoire et imagination se mêlent. Chaque individu réinvente plus ou moins son passé, les souvenirs s'estompant et les événements s'oubliant plus ou moins. Dès lors nous pouvons nous demander ce que nous pouvons prendre en compte dans le matériel récolté.

Comment nous fier à ce qui est raconté d'autant que l'élaboration de ce matériel se fait par un détour et une médiation ? Peut-être le récit constitué par l'individu est plus important que la réalité effective à laquelle le récit pourrait ou non renvoyer. Se pose donc un problème ontologique : quel crédit accorder à ces récits ? Quelle est la part de réel ? Comment s'y fier quand on se situe dans une démarche scientifique ? Nous pensons que le récit constitué peut avoir autant de valeur voire plus que le souvenir ou événement auquel il renvoie.

La mise en récit permet de rassembler des événements ou fragments épars de notre vie en constituant un fil conducteur donnant du sens et une continuité à nos expériences. Il donne forme à ce qui existe dans le réel et lui confère une sorte de droit à la réalité. Il y a une réalité narrative. On croit souvent que cette réalité narrative est déconnectée de la réalité n'ayant pas

de lien ou pas de référence au monde. C'est pourtant ce sens du récit qui permet la référence à la réalité (Bruner, 2002, p21). Ainsi, cette réalité narrative peut donner forme à l'expérience mais peut aussi permettre de trouver une référence à cette même réalité. En effet, le récit a le pouvoir de *subjunctiviser* l'univers familier de chaque individu (Bruner, 2002, p113), et, ce d'autant plus dans le récit autobiographique. Terme développé par Bruner (2000) la *subjunctivisation* du réel consiste à faire le lien entre ce qui est et ce qui pourrait être : il s'agit là « (d)'opérer la transmutation de l'assertif et subjonctif » (Bruner, 2002, p24). Se met ainsi en place une dialectique entre ce que chaque individu attend et ce qui se produit effectivement. Il s'agit de faire coexister ce à quoi l'individu aspire et ce qui est réellement. C'est ainsi que se met en place une dialectique entre réalité et fiction. C'est de cette manière que le récit réinvente, reconstruit une part du passé et du souvenir raconté. Dès lors, le récit est construit à partir d'une perspective particulière. S'insère la subjectivité de chacun, et, cette reconstruction a, à nos yeux, une grande importance et peut être très signifiante. En effet, le but du récit de vie ou de l'autobiographie est justement de faire coexister les deux éléments, réel et fiction. Ce but n'est pas facilement réalisable car il faut les réunir et les faire tenir en une identité unique tout au long de la vie tout en restant fidèle à ce que chaque individu est, et, tout en restant fidèle à celui que chacun aspire à être. La mise en récit et particulièrement le récit autobiographique permet la construction de soi ; il permet de nous définir et crée une identité grâce aux histoires que nous nous racontons. C'est justement cette construction qui est intéressante dans le récit qui est donné. Elle peut dévoiler ou donner des indices les intentions conscientes ou inconscientes de l'auteur. Ce n'est pas tant par le contenu mais la façon dont le récit est construit et prend sens que nous pouvons avoir accès à la façon dont chacun se construit dans le contexte ou le cadre dans lequel il évolue. Ce qui importe le plus est la façon dont les choses sont racontées car ses dernières sont imprégnées de la subjectivité du narrateur. En ayant recours au principe du récit nous avons pu ainsi mettre en place un dispositif permettant, d'une part, l'ouverture sur une nouvelle compréhension des faits et événements que chaque élève avait pu vivre ou rencontrer, et permettant, d'autre part, un support de représentation ou une mise en forme de leur propre expérience et vécu.

Ainsi, ce dispositif d'analyse, s'appuyant sur la méthode biographique, a fait office de correspondance qui est selon Foucault un texte destiné à autrui mais qui peut être aussi un exercice personnel. La correspondance crée un double processus :

- la correspondance a un effet sur le correspondant qui en retour a un effet sur nous.

- la correspondance est une manière de se manifester à soi-même et aux autres car le scripteur devient présent à celui qu'il écrit et auquel il s'adresse. En effet, le regard qu'on porte sur son destinataire est une manière de se donner à son regard par ce qu'on lui dit de soi-même.

Ainsi la correspondance aménage un face à face. Il y a aussi introspection : ouverture sur soi-même par l'intermédiaire d'un autre. C'est une forme d'objectivation de l'âme. Ce sont donc les premières étapes d'un récit de soi et du rapport à soi entre le corps et l'âme. Ainsi la correspondance est une façon de faire coïncider le regard de l'autre et celui que l'on porte sur soi.

4 Effets et limites de la recherche-action : double-posture enseignant/chercheur

Comme je l'ai expliqué au début de cette première partie²⁰ mon objet de recherche a émergé lors d'événements que j'ai rencontrés au cours de ma pratique professionnelle. En effet, confrontée à des événements qui m'interpellaient tels l'épisode intitulé « Kill him ! Kill him ! » j'en vins à penser que quelque chose se disait qu'il fallait prendre en compte. J'en vins ainsi à porter un regard différent sur le terrain professionnel dans lequel j'évoluais. Celui-ci devenait un lieu d'interrogations. Naquit, ainsi, un questionnement issu de mon terrain professionnel devenu ensuite terrain d'enquête. De ma posture d'enseignante surgissait ma posture d'apprenti chercheur. Dès lors je commençais à faire coexister ma double « casquette », celle d'enseignante (puis d'intervenante) et celle d'apprenti chercheur. Je décidais donc de poursuivre et d'affiner cette heureuse mais difficile rencontre. C'est ainsi que je fis le choix d'une méthode d'intervention permettant cette double casquette. Ce fut la recherche-action.

La recherche action permet au chercheur d'intervenir dans le cadre de son terrain de recherche. Le chercheur est acteur. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai opté pour ce type de recherche. L'autre raison pour laquelle j'ai choisi la méthode de la recherche-action est l'objet de recherche en jeu dans cette étude à savoir la relation sensible dans la relation pédagogique. Me basant sur le corps sujet (*Leib*) il m'a semblé nécessaire d'être partie prenante et active dans cette recherche. Pour effectuer cette recherche mon corps, ma relation sensible devaient engagés et ce pour accéder de « l'intérieur » aux mécanismes et à la place que prend la relation sensible dans la relation pédagogique. Ce fut aussi une façon pour moi de questionner et d'objectiver ma pratique. Mais cette posture ne fut pas sans effets et limites.

4.1 Effets de la double posture enseignant / Chercheur

Tout d'abord, mon double positionnement de chercheur et d'intervenante m'a permis et facilité les échanges avec les élèves et les collègues enseignants qui avaient besoin de parler,

²⁰ Je présente au début de cette première partie (1 La genèse d'une recherche) comment cette recherche est née de situations vécues lorsque j'étais enseignante en section de STS.

de mettre en forme leur charge émotionnelle ou leur ressenti. Ces moments de dialogue n'ont jamais été programmés. Ils surgissaient de façon impromptue. Ils étaient ainsi informels et non directifs (cafétéria, bureau des enseignants, fin de cours, etc.). Mon immersion a aussi facilité ce genre d'échange. La distance qui est de mise dans tout premier entretien était ici inexistante. Ces échanges s'effectuaient dans le cadre d'interactions personnelles. Par ailleurs, ce type d'échange a été rendu possible au fil du temps car j'ai réussi à gagner la confiance des différents protagonistes car ils s'étaient rendu compte que leur propos n'était réutilisé si ce n'est dans des cas très particuliers et exceptionnels²¹. Il y avait ainsi implicitement un contrat de confidentialité et de confiance qui s'était instauré, pacte facilité par le fait que l'entretien venait rarement de moi. Ces échanges furent certainement facilités aussi par le fait que les interlocuteurs étaient des élèves ou des collègues. Il n'y avait donc pas de rapports hiérarchiques visant un supérieur. Dans ce dernier cas il aurait certainement fallu mettre en place un dispositif plus solennel et plus formel. Ce qui aurait engendré une distance ; les informations recueillies en auraient certainement plus superficielles.

A d'autres moments, ma posture d'enseignante a été mise en péril. En effet, au fur et à mesure s'est opéré un déplacement qui a retenti sur ma fonction d'enseignante et dans ma relation avec l'équipe. Je me suis retrouvée prise entre une posture compréhensive m'impliquant vis à vis des élèves et une volonté de distance qui sied à la place de l'enseignant. Ils m'avaient aussi confiance et s'étaient livrés à moi. Il me fallait donc gérer cette confiance, ne pas les trahir tout en effectuant mon rôle d'enseignante. Cette posture fut notamment délicate lors des conseils de classe.

Voici deux exemples de situation qui se sont produites en conseil de classe.

- une élève que nous appellerons Juliette est en grande difficulté. Sa moyenne est très basse (environ 5/20 de moyenne générale). Lors du conseil de classe (02/07/2012) sa situation est abordée avec sa tutrice, les enseignants et la coordinatrice pédagogique. Son comportement en classe fait débat et interroge les enseignants (utilisation très fréquente du téléphone portable, bavardages incessants etc.). Par contre son attitude en entreprise est très appréciée. Elle-même reconnaît sa difficulté et son mal-être en classe. Depuis le début du second semestre elle essaie de changer son attitude et travaille régulièrement. Mais cette nouvelle posture la met en situation de souffrance. La question du redoublement est abordée mais apparaît inutile et est

²¹ J'ai eu recours aux informations que les élèves m'avaient transmises lors du conseil de classe cité précédemment. Dans ce cas ces élèves furent prévenues très rapidement de mon intervention et de la raison pour laquelle j'avais opéré ce choix.

très compliquée dans le cadre d'un apprentissage. Un changement d'orientation est proposé mais elle refuse le vivant comme un échec. Elle se sent obligée de poursuivre ses études pour répondre à une demande parentale (cette apprentie ressent cette demande parentale réelle ou imaginaire et le signifie de cette manière). Ne pas poursuivre ce cursus serait vécu par elle comme un échec. C'est à ce moment qu'un enseignant propose de « lui mettre la pression » afin qu'elle travaille plus. L'impression des enseignants est qu'elle ne travaille pas toujours suffisamment laissant apparaître parfois un comportement nonchalant. C'est alors que j'interviens en émettant un avis réservé sur « la pression qu'il faudrait lui mettre ». Il faut la cadrer certes mais la pression me semble contre-productive dans son cas car il me semble que la forme scolaire la met dans un état de souffrance (lors de plusieurs entretiens avec elles, j'apprends que l'école a toujours suscité chez elle un sentiment de souffrance ; rester assise est un calvaire ; répondre aux exigences formelles est très compliqué). La réaction des enseignants est vive et froide. J'ai contredit un titulaire et émis un avis que personne ne partage.

- le même jour le cas d'une seconde élève que nous appellerons Dorothée est largement abordé au cours de ce conseil de classe. Elle ne semble pas être impliquée dans sa formation : absences (justifiées) fréquente, attitude réservée dans la classe, peu intégrée au groupe. Sa tutrice qui est présente fait un compte rendu très mitigé de son travail : arrivée tardive au travail, départ tôt, travail parfois négligé et peu d'autonomie. Le retour des enseignants est aussi très négatif. Ils la trouvent hautaines et peu travailleuse. Je finis par intervenir en donnant une explication possible de son comportement. Elle a été *geek* et garde certainement une dépendance aux nouvelles technologies²². La réaction des enseignants est l'étonnement et la surprise suivis par un soulagement et une baisse de tension. Il y a une explication plausible. Ce n'est pas le dispositif de la formation qui est en cause. La cause est ailleurs.

Il m'a fallu très souvent jongler entre ces positionnements en acceptant parfois la réserve et la colère de collègues qui disparaissaient après un certain temps. Pour faciliter ou maintenir de bonnes relations avec mes collègues, je gardais aussi une posture compréhensive et réservée le reste du temps. J'avais pris soin par ailleurs de leur expliquer les recherches que je menais. Ils pouvaient alors à leur tour formuler leurs affects et métaboliser ce qui émergeait dans la classe. Malgré tout je pense que cette « double casquette » pouvait être logiquement mal acceptée car ce dispositif méthodologique m'a fait passer du cadre de l'observation participante à la

²²Je tiens cette information de l'élève concernée. Nous avons en classe travaillé sur un texte parlant des nouvelles technologies et du téléphone portable. A la fin du cours elle était venue me voir et m'avait avoué son ancienne dépendance.

recherche-action, de l'enseignant impliqué et immergé dans son terrain de recherche à l'intervenant-chercheur agissant sur et dans son terrain de recherche. J'avais mis en péril ma position d'enseignante. C'est peut-être l'écueil ou tout du moins la limite de cette méthodologie et certainement la source de mes difficultés de positionnement au sein de l'équipe enseignante qui au préalable n'avait pas fait cette demande.

Par ailleurs, la recherche-action implique le chercheur qui agit sur son terrain. En effet, le corps de chair (*Leib*) ou corps vécu, doté d'une sensibilité propre, est le premier instrument de l'observateur qui perçoit, ressent et agit. Ce corps vécu interagit avec le terrain de recherche. Les gestes et mouvements du chercheur ont une portée significative. Celui-ci peut influencer par sa présence l'interlocuteur ou les acteurs du terrain observé. Le chercheur influe ainsi sur son environnement, le contexte et l'objet de sa recherche. Il y a fonctionnement par imprégnation, par contamination et il laisse, ainsi, des traces sur l'objet observé. Il y a ce que j'appelle une ombre portée du sujet sur l'objet²³. J'entends par là les effets, les biais ou déformations que le chercheur peut venir apposer non seulement sur le terrain de recherche mais aussi sur son objet de recherche. La subjectivité du chercheur apporte un biais dans la construction et l'analyse de son objet de recherche et de son terrain.

Cet effet de contamination peut être décuplé lorsque l'objet de recherche, la relation sensible dans la relation pédagogique, se superpose aux paramètres contaminants de la recherche-action à savoir la présence corporelle du chercheur et la relation active qu'il établit avec son terrain. Le sujet et l'objet de recherche se superposent aux outils méthodologiques. Cette superposition a créé ce que j'appelle un effet de mise en abyme.

Comment comprendre cette mise en abyme ? Comment l'analyser ? Une recherche possédant en son sein une mise en abyme peut-elle permettre une recherche demandant une rigueur scientifique ? Au contraire cette mise en abyme peut-elle être révélatrice voire participer à une démarche scientifique ?

²³ L'expression est issue d'un texte de Freud, repris par Czermak, concernant l'origine de la mélancolie : *Les passions de l'objet*, Paris, PUF, 1999.

4.2 Une mise en abyme : l'ombre portée du sujet sur l'objet

Cette recherche a généré un effet de mise en abyme engendré par le croisement de :

- Mon objet de recherche : l'expérience sensible au sein de la classe (celle de l'enseignant et celle des élèves)
- Ma question : comment fonctionne la relation sensible au sein de la relation pédagogique?
- Ma méthodologie : l'observation participante faisant appel au corps vécu.

Cela engendre donc deux faits notables :

- Le corps du chercheur et le corps de l'enseignant ne faisant qu'un, ce dernier est fortement imprégné par le corps du chercheur
- Le corps du chercheur peut colorer et influencer sur les corps et attitudes des élèves.

Mais cette ombre portée du sujet sur l'objet est redoublée d'un second effet. C'est le même instrument qui me permet de mettre en jeu une recherche-action et qui est l'objet étudié. Ainsi, je me retrouve dès lors dans le cas où figure, fond et forme s'enchevêtrent. Les deux niveaux ne sont plus différenciés : effet de mise en abyme ou fonctionnement circulaire.

Surgissent alors deux conséquences :

- cette immersion dans le terrain d'investigation et cette double posture enseignant/chercheur engendreraient une confusion des places : connivence ou complaisance du rôle de l'enseignant, ou au contraire un rejet de la position d'enseignant, ainsi qu'une perte de la place du chercheur
- une difficulté d'ordre méthodologique : comment la recherche peut se faire quand sujet, démarche de recherche et objet se confondent deviennent indifférenciés, entrent en fusion ?

Dès lors, émergeait la problématique suivante :

Comment dans une démarche scientifique, demandant distanciation et objectivation, rendre compte d'une observation engagée, où le corps est présent et joue un rôle fondamental, qui plus est redoublée d'un objet de recherche convoquant et interrogeant les sens et le sensible ?

Comment adopter une posture scientifique dans une situation où la forme vient se refléter dans le fond, et, où la forme contamine et colore le fond ? Comment dans une démarche scientifique, demandant distanciation et objectivation rendre compte d'une observation impliquée et

engagée, où le corps est présent et joue un rôle fondamental, qui plus est redoublée d'un objet de recherche convoquant et interrogeant les sens et le sensible ?

Comment comprendre cette mise en abyme ? Comment l'analyser ? Une recherche possédant en son sein une mise en abyme peut-elle permettre une recherche demandant une rigueur scientifique ? Au contraire cette mise en abyme peut-elle être révélatrice voire participer à une démarche scientifique ?

Si le chercheur laisse des traces sur l'objet d'étude, nous pouvons supposer en retour que l'objet vient interroger la posture du chercheur et peut venir faire bouger cette relation sujet/objet. En effet, en raison de l'ombre portée du sujet sur l'objet, l'observation du chercheur devient possible par l'observation de l'objet. Il y a ainsi un effet miroir permettant une autoscopie. L'objet réfléchissant la posture du chercheur permet à ce dernier d'enclencher un processus réflexif car son message lui revient sous forme inversée. Il y a ainsi un processus de distanciation. L'objet de recherche peut ainsi objectiver la posture de chercheur, et, par là-même contrecarrée la mise en abyme entre fond et forme, entre corps du chercheur et corps de l'enseignant.

Partant du principe que l'étude du corps de l'enseignant et de l'élève dans la classe permettrait de révéler et d'objectiver la posture du chercheur, les outils mis en place dans le cadre de la méthode d'intervention et le dispositif d'analyse peuvent, dès lors faire office de miroir, me permettant d'objectiver et de différencier ma place de chercheur et ma posture d'enseignante. C'est ainsi que la relation transférentielle, élément de ma démarche et de ma pratique, peut être un outil d'analyse et d'objectivation. Il s'agit plus particulièrement d'avoir recours à la relation transférentielle sous une forme inversée. Outre l'emploi du mécanisme du transfert, la psychanalyse développe pour sa pratique un ensemble d'outils comme l'analyse du contre-transfert dont l'usage me paraît opportun pour analyser et objectiver ma double posture praticien/chercheur.

4.3 Contre-transfert et subjectivité du chercheur

La notion de contre-transfert relevant du domaine de la psychanalyse a été intégrée par G. Devereux puis F. Ben Slama dans les recherches en sciences humaines.

La notion de contre-transfert appliquée aux sciences humaines reprend cette idée que le chercheur contamine son objet de recherche. Analyser le contre-transfert du chercheur permet

de rendre compte de l'engagement et de la posture du chercheur qu'il faut distinguer du mécanisme de l'implication qui est une : « (...) *confusion dans les situations humaines entre observateur et observé (...) plus précisément un brouillage dans les démarcations posées initialement au sein d'un dispositif qui a pour fonction la captation des faits* ». (Ben Slama, 1989, p143). L'analyse du contre-transfert du chercheur met aussi en relief la manière dont le chercheur influe sur son objet de recherche. Pour ce faire, le contre-transfert travaille et met au jour le phénomène de la méprise :

« Du point de vue psychanalytique, les processus en œuvre dans les situations de rencontre où il y a des enjeux de savoir, ressortissent à quelque chose qui est au fondement du sujet humain, qui est dans le registre de la méprise, une méprise qui est la véritable source d'un savoir particulier. (Dès lors) La technique réside dans la tentative d'analyser cette méprise qui n'est pas le privilège ou le malheur de l'un des termes de la situation, mais de tous. (..) Si la méprise réside dans cette aptitude à prendre un chose pour une autre, c'est pour autant que nous disposons d'un pouvoir, l'immense pouvoir de reporter sur ce que nous rencontrons, des traces de ce que nous sommes » (Ben Slama, 1989, p143).

Le contre-transfert permet, non seulement, de relever les faits observés mais aussi et surtout « *de prendre en compte les réactions et observations de l'observé* » Ben Slama, 1989). En effet, partant du principe que par son engagement l'observateur contamine son terrain et les faits observés, il faut, dès lors, prendre en compte cet effet de l'observateur sur l'observé. Pour cela, La notion de contre-transfert permet de prendre en compte cette contamination ou influence de l'observateur sur l'observé en intégrant les réactions et observations de l'observé. Ainsi les réactions et observations de l'observé sont une voie pour atteindre la subjectivité et implication du chercheur / praticien.

Ainsi l'événement que j'ai intitulé « Kill him ! Kill him ! » et qui a été déclencheur dans ma recherche peut être réévalué et réinterrogé sous l'angle de la notion de contre-transfert.

Vu sous le prisme du mécanisme du contre-transfert, la réaction des élèves qui ont réagi en se levant, en interagissant avec le personnage de Tom, en l'invectivant et en criant « Kill him ! Kill him ! » prend un nouveau sens. Ainsi, ce n'est plus tant la réaction des élèves en tant que telle qui m'interpelle mais la façon dont leur réaction m'a affectée.

Dès lors, il s'agit d'appréhender et de comprendre rétroactivement mon rapport au film de J Audiard. J'ai choisi d'intégrer ce film dans mon dispositif de formation parce qu'il me touche. Le parcours du personnage principal, Tom (Romain Duris), me touche et me parle. Pourquoi ? Quel rapport ai-je avec ce film ? Quelle place prend ce film dans mon univers et ma singularité ?

Mon questionnement sur le fonctionnement de la relation sensible, sur la constitution d'un circuit du sensible, mon interrogation sur la possible transformation du circuit du sensible proviennent de l'épisode « Kill him ! Kill him ! »²⁴

Lors de la projection du film *De battre mon cœur s'est arrêté*, l'invective de certaines élèves vis-à-vis du personnage de Tom m'est apparue comme révélatrice d'un monde autre. J'ai tout d'abord perçu leur réaction comme une forme d'insensibilité. Cependant, au cours de ma recherche, cette hypothèse s'est peu à peu étiolée pour laisser la place à une autre hypothèse : l'émergence de nouvelles formes de relations sensibles. Je me suis donc retrouvé face à deux postures et deux visions qu'il fallait que je discute. Il me fallait confronter deux points de vue pour en cerner les tenants et aboutissants. Mais il s'avère aussi nécessaire de comprendre le processus qui m'a amené à poser cette première hypothèse.

Nous avons vu précédemment que la notion de contre-transfert explique la part d'implication du chercheur. La notion de contre-transfert met en relief ce qui vient du chercheur, de sa subjectivité.

C'est pourquoi je souhaite aborder et analyser l'émergence de cette première hypothèse à partir de ma propre perception. Pour ce faire, il me semble important, tout d'abord, de préciser les raisons pour lesquelles j'ai choisi ce film.

La forme du film et l'écriture de l'auteur, Jacques Audiard, me touche car c'est un film constitué d'une écriture ciselée et acérée. La forme paraît très épurée et tenue. On pourrait dire que « rien ne dépasse » au niveau de la forme et de l'écriture cinématographique. Le film est, en effet, empreint d'une grande sobriété.

Ce film me touche aussi car il se présente comme un roman d'apprentissage. Il relate le parcours d'un jeune homme, Tom, arrivant à l'âge adulte et tentant de construire son identité. C'est en ce sens un récit de vie. Pris entre le souvenir de sa mère défunte, pianiste de renom, et la présence de son père, agent immobilier qui « se sert » de son fils pour mener à bien « ses coups tordus » et faire des affaires dans l'achat et la vente de terrains et immeubles.

²⁴ J'ai rapporté cet événement au début de cette partie I, 1 La genèse de ma recherche.

Au cœur de ce récit se joue, à mon avis, le passage d'un jeune homme du stade de l'adolescence à l'âge adulte. C'est, selon moi, un parcours révélant une quête identitaire. Cette quête est chaotique, semé d'embûches, incertain. Les hésitations de Tom, ses difficultés, ses échecs et malgré tout, sa volonté de persévérer me touchent.

Parvient-il à l'objectif qu'il s'est fixé à savoir réussir cette audition de piano pour devenir pianiste professionnel comme l'était sa mère ? Parvient-il à se défaire de ce père nocif et manipulateur ? Comment Tom appréhende ce parcours ? Se met-il en échec ? A-t-il peur de réussir ? Peut-il accéder encore à son rêve de devenir pianiste professionnel ?

Il y a, à mon avis, dans l'itinéraire de ce personnage une répétition : la mise en échec. Cette répétition qui flirte avec le drame m'interpelle. Cette mise en échec est à mettre en lien avec la place des femmes dans ce film. D'ailleurs, le rôle des femmes m'interroge.

Je perçois dans cette histoire une représentation duelle de la femme avec d'un côté les « bonnes » femmes (sa mère et sa compagne, et, de l'autre côté les « mauvaises » femmes (la compagne de son père). S'édifie dans cette histoire un clivage, une césure dans la représentation de la femme en bon / mauvais.

Les élèves ont réagi différemment de moi. Pourquoi ? Il s'agissait aussi de comprendre pourquoi cette différence m'interpellait et m'interrogeait. Mais c'est aussi ma réaction et mon interrogation qui doivent être pris en compte. Qu'est ce qui me touchait dans la réaction de ces élèves ? Pourquoi la réaction des élèves m'interpellait à ce point ? Que me renvoyaient-elles ? Existait-il un décalage si grand entre mes réactions et les leurs, entre ma perception et la leur, pour que je sois saisie si fortement ?

De l'insensibilité

Le comportement des élèves m'a interpellé. J'ai perçu leur réaction comme une forme d'insensibilité. Ma perception est certainement liée à la façon dont les élèves ont reçu ce film, réception différente de la mienne.

De mon côté ce film me touche car il me renvoie à certaines de mes fragilités. Le personnage de Tom fait écho à mon parcours de vie. Ses difficultés, ses errances, sa mise en échec résonne en moi.

J'ai ressenti fortement la réaction des élèves qui invectivaient Tom lors de l'avant dernière scène. Je pense dans l'après-coup que j'ai interprété la réaction des élèves comme un manque de sensibilité. Elles étaient insensibles à la mise en échec et aux errances de Tom. Elles n'étaient touchées de la même manière que moi par son parcours chaotique. Par contre, elles vivaient plus fortement que moi le meurtre de son père et l'injustice que pouvait susciter la liberté ou non punition du meurtrier.

Elles vivaient moins fortement la non présence de la mère et son échec pour accéder au statut de pianiste professionnel.

Je pense maintenant que ce hiatus a suscité chez moi cette idée d'insensibilité. J'ai perçu leur réaction comme une forme d'insensibilité. Elles n'étaient pas sensibles aux souffrances de Tom. Mon impression fut certainement amplifiée par le comportement que certaines élèves ont adopté lors de la pause méridienne après la projection (règlement d'un différend en bloquant une élève dans une salle de cours).

En quoi et pourquoi leur réaction ont fait naître chez moi cette idée d'insensibilité ?

« Dans l'indifférence je me sens insensible »

Dans mon passé j'ai été confrontée à une forme d'indifférence. Cette perception de l'indifférence a fait naître chez moi l'idée d'insensibilité, et ce à de deux manières :

- je comprenais et vivais cette indifférence comme une forme d'insensibilité d'autrui vis-à-vis de moi
- pour me protéger de cette ambiance marquée par l'indifférence je construisais une carapace pour être insensible aux autres, ou tout du moins vis-à-vis des personnes qui me renvoyaient cette indifférence.

Dès lors s'est constitué dans mon esprit l'équation que l'indifférence était connexe à l'insensibilité. C'est ainsi que lors de l'épisode intitulé « Kill him, kill him ! », l'apparente indifférence des élèves m'est apparue être le signe d'une forme d'insensibilité. J'ai ainsi probablement transféré mes propres ressentis et ma propre histoire sur le comportement des élèves.

Ce choix du sujet, le corps dans le processus éducatif, de mon objet, l'expérience sensible et cette approche, l'expérience sensible comme élément constitutif des relations entre individus,

ne sont pas anodins. Cela correspond certainement à une interrogation profonde et ancienne, à un questionnement qui prend racine dans mon vécu et mes expériences personnelles.

4.4 Mise à distance des fonctions : le rôle de l'écriture

D'autres outils favorisant l'objectivation ont été utilisés afin que je puisse me distancier du terrain et des données recueillies. J'ai ainsi eu recours au journal de recherche. Le journal de bord a une dimension heuristique. Il permet de rendre compte des événements vécus. Ce compte rendu étant écrit, il fixe et rationalise les événements vécus ; il permet ainsi à l'enquêteur de faire un retour sur soi, de réfléchir sa posture, ses interventions, ses interactions et son implication qui s'instituent dans le cadre du terrain de recherche. Cette procédure permet de donner du sens aux expériences vécues ; il y a ainsi mise en place d'un processus de distanciation et d'objectivation. Cet outil n'engage pas nécessairement une neutralité axiologique, mais au moins il autorise une prise de conscience de sa non-neutralité axiologique et évite ainsi les projections inconscientes du chercheur sur l'objet de recherche. C'est pourquoi, pour l'élaboration et le suivi de mon journal de bord, j'ai tout d'abord consigné les événements ou situations qui m'interpellaient. Parfois, selon les moments et besoins, j'ajoutais une impression ou un ressenti. J'ai notamment choisi d'utiliser le journal de recherche pour consigner ce qui se passait lors de mes interventions notamment avec Alexandre²⁵. Après un cours je reprenais et décrivais les événements, situations, interactions dont je me souvenais et qui m'avaient marquée. J'écrivais ce qui me concernait : mes actes, propos et ressentis. J'écrivais aussi ce que j'avais retenu des attitudes ou des interactions avec les élèves.

Le journal de recherche relève selon moi de l'écriture de soi. Foucault montre que l'écriture de soi est une façon de se gouverner et de gouverner les autres. Il y a là une forme de réflexivité car l'écriture de soi se présente comme un regard extérieur posé sur soi. En effet le fait de s'obliger à écrire joue le rôle d'un compagnon d'une part, et, joue, le rôle d'une contrainte sur les mouvements intérieurs de l'âme. L'écriture de soi est telle l'ascèse, un travail sur les actes et les pensées permettant une contrainte dans l'ordre des idées et de la conduite. Ainsi le fait

²⁵ Alexandre est l'adolescent que j'ai nommé ainsi afin de préserver son anonymat. J'ai effectivement choisi de présenter un cas clinique afin d'explicitier mon objet d'étude (cf partie IV: Une pratique. Pour une éducation sensible)

d'écrire de soi pour soi et pour autrui joue un rôle considérable dans la pratique de soi, dans le gouvernement de soi et des autres. L'écriture est aussi une « méditation » : c'est un exercice de la pensée sur elle-même qui réactive ce qu'elle sait. L'écriture a ainsi une fonction *éthopoïétique* : elle est un opérateur de la transformation de la vérité en ethos. L'écriture de soi a une fonction éthopoïétique quand elle a recours aux *hupomnêmata* et à la *correspondance*.

Les *hupomnêmata* sont des supports de mémoire qui peuvent être réactivés par le processus d'écriture. Il s'agit de capter le déjà-dit, rassembler ce qu'on a pu dire ou lire, afin de constituer un livre de vie ou un guide de conduite. Les *hupomnêmata* sont une façon de se constituer soi-même comme sujet d'action rationnelle par l'appropriation, l'unification et la subjectivation d'un déjà-dit fragmentaire et choisi.

Le journal de recherche a permis pour moi d'engager un processus analogue aux *hupomnêmata* en faisant émerger souvenirs, traces ou actions vécues conscientes, oubliés voire immergées. Ce fut un exercice de la pensée sur elle-même permettant de réactiver ce qu'elle sait. Cet outil méthodologique a eu un effet miroir entre posture de l'enseignante et posture du chercheur permettant de découpler la mise en abyme opérée entre corps du chercheur, outil de la recherche action et corps de l'enseignant, objet d'étude. Le journal de recherche a été une première étape pour créer un écart entre le corps du chercheur et le corps de l'enseignant. L'écriture a permis de fixer, objectiver, rationaliser et distancier la part/ corps chercheur, et, la part/corps de l'enseignant au prix d'une certaine dichotomie ou division, et, au prix d'une difficulté dans ma posture d'enseignante. Ainsi, en raison de ma place d'enseignant/chercheur, je me suis retrouvée plusieurs fois dans une position extérieure aux situations vécues et aux événements. De même, ces différents outils méthodologiques ont été complétés ponctuellement par des entretiens informels avec les élèves et avec l'équipe enseignante. Ces entretiens ont aussi accentué, me concernant, cette mise à distance nécessaire mais difficile entre place de l'enseignant et place du chercheur.

Ma recherche comporte une mise en abyme. Il m'a semblé intéressant de déterminer cette mise en abyme pour en comprendre les tenants et aboutissants. Il me paraît opportun d'analyser cette mise en abyme comme un signe révélateur du contre transfert du chercheur permettant ainsi de déceler le rôle de mon expérience vécue ou histoire de vie au sein de ma recherche. L'hypothèse d'une forme d'insensibilité et son glissement vers l'émergence de nouvelles relations sensibles peuvent être interprétés (ou lus) à partir de la notion de contre transfert du chercheur. Ce choix du sujet, le corps dans le processus éducatif, de mon objet,

l'expérience sensible et cette approche, l'expérience sensible comme élément constituant des relations entre individus, ne sont pas anodins. Cela correspond certainement à une interrogation profonde et ancienne, à un questionnement qui prend racine dans mon vécu et mes expériences personnelles.

Cette mise en perspective peut ainsi éclairer le choix de mon hypothèse de départ et le glissement qui s'est opéré, passant d'une hypothèse de la naissance d'une forme d'insensibilité à l'émergence de nouvelles formes de relations sensibles.

Synthèse Partie I

Le but de cette première partie était d'exposer ma démarche de travail : terrain, méthode, outils d'intervention et d'investigation, et enfin posture d'intervenant-chercheur. Ainsi, cette première étape reprend les éléments qui donnent forme et cadrent ma recherche. Dès lors, un fil conducteur émerge de ma présentation : l'implication. C'est tout autant l'implication du chercheur que celle de l'intervenant qui ressort de cette première partie. Cette implication transparait avec le concept clé qu'est le transfert dans sa double circulation : transfert et contre-transfert.

Ce fut aussi l'occasion de présenter la genèse de cette recherche. Cette recherche s'est imposée à moi au vu des événements auxquels j'étais confrontée au sein de mon univers professionnel. Ces altercations, réactions violentes imprévisibles, inattendues et décalées m'ont surprise et décontenancée. J'avais l'impression de me retrouver en terre inconnue, d'où mon interrogation qui prit la forme d'une étude dont ce travail est le résultat.

Je pense que mon engagement au sein de ma recherche est issu du fait d'avoir été interpellée dans le cadre de mon terrain professionnel. Cela a orienté la manière dont j'ai mené cette recherche.

Peut-être faut-il voir aussi dans ce moment surprenant, dans cette façon dont j'ai été happée par la réaction de ces élèves les prémices, les premiers indices d'une démarche impliquée, voire surimpliquée, démarche qui se fait jour et prend place dans cette recherche.

Il me semble, en tout cas, pouvoir en déduire, sans leurre et assez lucidement, que cette démarche me caractérise et inaugure une éventuelle posture de chercheur futur qui pourrait se traduire de la manière suivante : chercheur peut-être mais chercheur-praticien sans aucun doute qui exige nécessairement une rigueur scientifique mais qui ne peut se faire dans mon cas qu'avec engagement et implication.

Telle est ma posture et ma place de chercheur qui sans aucun doute marquent aussi mes objets de recherche.

Partie II

Un objet d'étude

Le circuit du sensible

De la pratique à la théorie

L'objet de ce travail est de présenter le fonctionnement de ce que j'appelle le Sensible. Ce terme est un adjectif substantivé. Comme j'ai pu l'expliquer dans mon introduction J'ai recours à cet adjectif substantivé afin de prendre en compte la difficulté qui se fait jour, selon moi, en traitant de l'expérience sensible relevant de l'antéprédicatif (Husserl) dans une recherche demandant catégorisation, objectivation par l'intermédiaire d'un médium qu'est la langue. Le terme Sensible est donc une appellation propre que je fais mienne. D'ailleurs, ce phénomène qu'est l'expérience sensible prend d'autres dénominations selon le cadre disciplinaire ou la période. Ainsi, d'autres dénominations ont pu ou peuvent être utilisées telles que la sensibilité, l'affect voire l'homme sensible. Dans tous les cas ces différentes dénominations renvoient toujours au même processus, celui de l'homme incarné dans un monde où le sensible est un médium privilégié de l'expérience humaine. Dès lors, se fait jour l'idée d'un homme sensible quel que soit la dénomination.

Je souhaite au cours de ce chapitre présenter le fonctionnement du Sensible au sein du processus éducatif. Il s'agit pour moi de montrer que le sensible fonctionne dans un circuit. Il me faut alors déterminer et définir ce que j'entends par circuit du sensible.

L'utilisation du terme « circuit » n'est pas neutre. Elle est liée à mon cheminement intellectuel au cours de cette recherche scandée, parfois, par mes incertitudes quant à l'élaboration de ma réflexion. C'est pourquoi je pense que l'utilisation de ce terme « circuit » me vient de la lecture d'ouvrages de psychanalyse. C'est une intuition forte que je ne peux cependant pas confirmer formellement à ce jour. Il reste que ma vision de la dimension sensible se forge dans une représentation faisant appel au mouvement et à la circulation. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai l'intuition d'avoir puisé dans mes lectures d'ouvrages de psychanalyse et mes lectures sur la notion de *pulsion* le terme de circuit.

En effet, Freud a défini la pulsion à partir de quatre éléments dont la poussée constante. La poussée fait appel, selon moi, à l'idée de mouvement et d'activité. Par ailleurs Lacan, dans son séminaire sur les concepts fondamentaux de la psychanalyse (1969), définit la pulsion de la manière suivante :

« Ce qui apparaît fondamental, au niveau de chaque pulsion, c'est l'aller-retour où elle se structure ; Ce que Freud nous présente comme acquis, c'est la réversion fondamentale (Verkehrung), le caractère circulaire de la pulsion (...) Il faut bien distinguer le retour en circuit de la pulsion de ce qui apparaît » (1969, p162).

En relisant ces passages et en tentant de reconstituer mon parcours de recherche, je pense que poser une filiation avec la terminologie et la théorie psychanalytique me semble juste et pertinente.

Ainsi, au-delà de Freud et Lacan, ma dette théorique se constitue principalement envers M Klein qui, en 1934, abandonne l'idée de stade au profit de celui de position et invente le concept de bon et mauvais objet. L'objet peut être clivé. Par la suite, cette notion de Klein servira de base pour les théories de Winnicott (objet transitionnel). Winnicott développe cette relation d'objet avec la notion d'espace transitionnel, espace de médiation entre moi et non moi.

C'est à partir de ces notions d'objet, de relation d'objet, de clivage, de circuit et de pulsion que j'ai élaboré théoriquement la notion de Sensible, sa constitution et son fonctionnement.

Je propose donc de repartir de cette notion de relation d'objet pour établir et expliciter le circuit de la pulsion puis du sensible.

D'ailleurs, je fais le choix de me baser sur la pulsion et la relation d'objet pour des raisons anthropologiques.

D'un point de vue anthropologique, le sensible est lié au processus d'humanisation (Stiegler, 1995) car l'expérience humaine et le rapport sensible de l'homme au monde se transforment avec l'acquisition de la station debout et la libération de la main. L'homme peut fabriquer et se servir d'outils. C'est la question de la technique qui entre en jeu. D'ailleurs, dans son ouvrage *De la misère symbolique* (2005), Stiegler postule que la sensibilité est dépendante de la *tekhnè* qu'il appréhende comme une constante anthropologique car elle participe originellement à la constitution de l'homme. Reprenant le principe que l'être humain est, à la naissance, dénué d'instincts et en raison de ce manque originaire et constitutif, Stiegler s'appuie sur l'idée que l'être humain a recours à des suppléments auxquels la technique pourvoit. Dès lors, la dimension sensible et le circuit du sensible se présentent comme un invariant anthropologique. En revanche, le circuit du sensible est soumis aux variations anthropologiques auxquelles l'homme se retrouve confronté en raison de son intime relation avec l'objet technique. L'évolution de l'objet technique engendre des changements dans l'élaboration du circuit du sensible.

Ainsi l'objet et la *tekhnè* semblent jouer un rôle déterminant dans l'élaboration du Sensible.

Donc, je souhaite montrer que la relation sensible se constitue au sein d'un circuit articulé à partir d'un processus d'intériorisation, et, d'un processus d'extériorisation. Après avoir mis en évidence le schéma du circuit du sensible par l'entremise du processus d'intériorisation et d'extériorisation, je montrerai comment la pulsion est au fondement de ce circuit. Il s'agira de mettre en évidence de quelles manières la pulsion, étant façonnée par l'éducation, crée le circuit du Sensible. Dès lors, le circuit du Sensible, façonnant la pulsion, s'inscrit et joue un rôle dans les fonctions qui s'étaient sur la pulsion telle la relation d'attachement ou l'identification. C'est pourquoi, j'aborderai ensuite le lien qui s'établit entre le circuit du Sensible, attachement et construction identitaire.

A partir de ces articulations théoriques, il s'agira aussi de mettre en évidence le rôle des relations intergénérationnelles dans l'élaboration du circuit du Sensible.

En effet, le circuit du sensible est modelé par le processus éducatif. Pour développer cette idée, je souhaite présenter de quelle manière l'éducation modèle cette expérience sensible pour le constituer en circuit. Partant du principe que l'éducation modèle la relation sensible, je pense donc que le circuit du sensible se constitue au travers de relations que sont les relations intergénérationnelles. Je fais le choix de parler de relations intergénérationnelles plutôt que de relations transgénérationnelles car le préfixe « inter » met l'accent sur ce qui relie deux générations, ce qui existe entre deux générations, le préfixe « trans » mettant plutôt l'accent sur ce qui traverse les générations. Les relations intergénérationnelles sont, ainsi, les liens qui s'établissent entre générations, entre plus jeunes et plus âgés et ce au sein d'un groupe restreint qu'est la famille. En effet, le terme génération renvoie au « (...) *sentiment d'appartenance à un groupe au cours d'une même période dans un contexte commun* » (*La documentation Française*, Conférence de la famille 2006 « La société intergénérationnelle au service de la famille, p16). L'idée de contexte socio-historique est donc primordiale dans l'approche que l'on peut faire de la notion de génération. Mais l'idée de lignée familiale compte aussi. J'entends donc par liens intergénérationnels la filiation qui s'établit au sein du groupe familial par l'entremise de liens conscients, explicites, mais aussi implicites voire inconscients entre ascendants et descendants

Pour expliciter mon objet d'étude et élaborer sa construction théorique, je vais m'appuyer sur ma pratique professionnelle en présentant une étude de cas choisie dans mon activité professionnelle en tant qu'intervenante psychopédagogue. Il s'agit d'une intervention récente,

débutée en janvier 2017 avec un adolescent alors âgé de 16 ans que j'appelle pour cette présentation Alexandre. Cette intervention se poursuit actuellement dans le cadre d'un face à face en séance individuelle.

Ce travail se situe dans le cadre d'une pratique professionnelle d'ordre psychopédagogique²⁶ et me paraît exemplaire de ma démarche, de la méthode, des outils mis en place dans le cadre d'une éducation sensible afin d'activer ou réactiver le processus de subjectivation. C'est une intervention au cœur de laquelle l'éducation sensible est un choix assumé et revendiqué.

Il s'agit aussi d'élaborer mon objet d'étude à partir de ma pratique afin de l'objectiver et d'en constituer une possible théorie.

²⁶ Cette dénomination me vient d'une séance de supervision effectuée avec C Yelnik que je remercie pour cette suggestion.

1 PRESENTATION DE CAS

Alexandre :

Une lutte pour vivre

Alexandre me fut présenté par l'intermédiaire de son oncle chez lequel Alexandre vivait depuis septembre 2016. Son oncle m'a contactée en fin d'année 2016 afin que j'intervienne auprès d'Alexandre pour une séance/semaine. La demande initiale de son oncle était une intervention essentiellement de soutien scolaire car Alexandre avait quelques difficultés d'ordre méthodologiques mais surtout était un spécialiste « de la procrastination » selon les dires de son oncle. Alexandre avait donc apparemment quelques lacunes en raison de son manque de travail. Initialement, mon travail consistait donc en un tutorat pour combler ces lacunes et pour soutenir ses efforts et son implication dans son travail, et ce dans les matières littéraires et notamment en français. Somme toute se profilait une intervention se déroulant sur quelques mois pour un adolescent dont les difficultés paraissaient correspondre à la fameuse « crise d'adolescence », le manque d'investissement scolaire compris. Ce genre d'intervention ne m'intéresse guère en général car peu adépte et motivée pour être une répétitrice permettant à ces adolescents de devenir des êtres « performants » dans leur scolarité. Cependant, quelque chose m'interpella lors de l'entretien téléphonique avec son oncle. Je ne sais quoi dans la présentation m'intrigua. Cet intérêt redoubla quand son oncle à la fin de notre échange m'indiqua qu'il n'était pas le père mais l'oncle et qu'il avait en garde ce neveu orphelin.

J'acceptais donc de rencontrer Alexandre la semaine suivante. Ce fut le début d'une « aventure » à deux.

1.1 PRESENTATION

Alexandre a un parcours de vie que je qualifierais de chaotique et douloureux. Orphelin de père (décédé quand Alexandre avait 9 ans pour raisons de santé) et de mère (mère décédée quand Alexandre avait 2 ans, suite à un accident de cheval), Alexandre a d'abord été en famille d'accueil de 4 ans à 9 ans (à la demande de son père qui ne pouvait plus assumer la garde pour des raisons de santé), puis il a été recueilli par sa grand-mère maternelle à l'âge de 9 ans et a vécu avec elle jusqu'en 2016, date à laquelle Alexandre est parti vivre chez son oncle à Paris. Depuis la mort de son père, la grand-mère est la tutrice d'Alexandre. Il a vécu de façon quasi permanente depuis ses 9 ans (Alexandre a été à deux reprises en internat durant sa scolarité) avec sa grand-mère et vit chez son oncle (second tuteur) depuis septembre 2016. Son oncle m'a contactée en janvier 2017 afin d'effectuer un suivi scolaire avec Alexandre à raison d'une séance de 1H30 par semaine. Le premier contact fut téléphonique. Lors de cet échange son oncle m'exposa la situation clairement en m'expliquant qu'il était l'oncle et qu'Alexandre était orphelin. La demande explicite de cet oncle était d'aider Alexandre dans son travail scolaire. Les résultats étaient très médiocres et le comportement d'Alexandre à l'école commençait à se dégrader. Il faut aussi noter qu'Alexandre vivait seul avec son oncle qui effectuait des déplacements professionnels hebdomadaires d'un à trois jours. De son côté, cet oncle avait deux enfants dont le dernier (un garçon ayant deux ans de moins qu'Alexandre) était en garde alternée. Ce cousin était un brillant élève (deux ans d'avance) et un jeune sportif talentueux (information importante dans le cadre de mon intervention). Ces deux jeunes garçons vivaient donc ensemble la moitié de la semaine depuis septembre 2016. L'oncle d'Alexandre a une relation très fusionnelle avec son fils et encourage son fils dans la pratique d'une activité sportive intensive, le tennis, que lui-même a pratiqué jeune en parallèle du basket. Il faut noter, par ailleurs, que cet oncle a, à l'âge de 14 ans, choisi de devenir basketteur professionnel en intégrant à cette période un centre d'entraînement de haut niveau dans lequel il est resté jusqu'à 18 ans, puis a dû arrêter en raison d'une blessure physique. Enfin, il faut ajouter que le cousin d'Alexandre a choisi d'arrêter le tennis brutalement en novembre 2016 sans en avertir son père. Ce dernier, oncle d'Alexandre, a très mal vécu cet arrêt et surtout a très mal pris le fait de ne pas en être averti.

Les premières séances ont donc commencé en janvier 2017. Après quelques séances cet élève devint mon « chouchou » non pas à cause de son parcours de vie mais en raison de sa personnalité complexe et riche. Je m'attachais à lui. J'étais profondément sensible au

comportement de cet adolescent : de ses possibilités, de ses difficultés et de ses fragilités et failles. C'est alors que se mit en place une relation particulière voire hors codes. Je m'attachais fortement à cet adolescent et cet attachement « semblait » réciproque. Je tiens à mettre des guillemets car en dehors du fait que cette impression peut être le fait de mon transfert, le mode de fonctionnement d'Alexandre laisse toujours une part d'incertitude dans ses attachements et ses choix d'objet. En effet, rapidement, je remarque qu'Alexandre me semble rapidement être dans l'évitement ou la fuite afin de ne pas s'attacher. Il joue avec lui-même et les autres, met en avant un autre de lui, un *faux self* (Winnicott), un personnage qu'il s'est créé afin de protéger et enfouir ses émotions, son ressenti et sa personnalité intime. C'est pourquoi, parfois, Alexandre donne l'impression de jouer avec le monde qui l'entoure. Il se dérobe très souvent et donne à voir ce que l'on veut voir de lui. Il se cache et le fait très bien. Ce faux-self lui permet, pense-t-il, de garder le contrôle sur sa vie, du moins en apparence. Alexandre exprime clairement cette posture. Il n'aime pas ne pas contrôler ou maîtriser les situations qu'il vit. Il n'aime pas se laisser porter. De telles situations lui font peur et le mettent mal à l'aise d'où sa tendance à éviter ces moments d'incertitude et d'inconnu.

Cet adolescent révèle parfois, subrepticement, autre chose. Un « candide » apparaît fugacement puis disparaît aussitôt apparu. Son regard se perd aussi régulièrement. Le contact aux autres alors se coupe et son regard se fixe sur un objet pour se perdre vers un ailleurs, mais lequel ? Ce regard fixe est parfois teinté de colère. C'est un regard perdu laissant se profiler des zones d'ombre pouvant être très sombres. Alexandre est ange et démon à la fois. Garçon sensible, il peut aussi se laisser dépasser par une colère sourde laissant surgir un débordement pulsionnel. Il y aurait ainsi des pulsions non métabolisées en raison de situations ou événements ayant provoquées des affects non symbolisables car trop violents.

De mes premières séances avec Alexandre, je garde à l'esprit un être perdu. Il est « paumé » dans le monde qui l'entoure : dans l'espace et parfois dans le temps. Ce sentiment se confirme rapidement au vu de ses prises de note en cours, de sa méthode de travail et dans sa manière de mémoriser. Son esprit me paraît être un grand chantier dans lequel tout aurait été déposé là « sans queue ni tête ». C'est un capharnaüm. Son esprit n'a pas la place ni le temps pour les apprentissages. Laisser de la place et du temps pour apprendre suppose que l'individu accepte de se confronter à soi, accepte l'inconnu et le vide. A priori, Alexandre ne peut faire face à l'inconnu et au vide que requiert la situation d'apprentissage. De fait, la situation d'apprentissage est un moment de forte résistance pour Alexandre. Par ailleurs, dès les premières séances, mes échanges avec Alexandre révèlent chez ce jeune garçon une grande

vivacité d'esprit et d'intelligence. Il en faut des subterfuges pour ne pas apprendre ! Me suis-je dit. Ne pas apprendre nécessite une forme d'intelligence et une vivacité d'esprit qui sont parfois insoupçonnées comme a pu l'indiquer S Boimare (1999). Au vu du comportement d'Alexandre je ne peux que confirmer cet avis. Les propos et commentaires de ce garçon dénotent un sens de l'observation et de l'analyse des situations et des personnes.

Alexandre aime les activités physiques et le sport. Il prend plaisir et s'investit beaucoup notamment dans le basket depuis septembre 2016. Il pratiquait auparavant le foot. En venant vivre chez son oncle, ce dernier l'a inscrit au basket, lui-même étant ancien joueur de haut niveau. Ce changement n'est pas anodin. En fait j'ai appris par la suite que le père d'Alexandre avait été un fêru de foot et avait été président du club de la ville où il résidait et exerçait. Son analyse du jeu sur le terrain et en match confirme une bonne capacité d'analyse des situations et des personnes. Lors de ses entraînements et en match Alexandre est présent, dynamique, impliqué. Il est très motivé, respecte les consignes et se cadre énormément. Il a encore des moments où il « part dans tous les sens » tel un chien fou mais son état d'esprit révèle une volonté opiniâtre, une qualité d'écoute quant aux remarques qui lui sont faites et une envie de se « structurer » lors des matchs et entraînements et surtout une capacité à le faire.

Son oncle a, par ailleurs, engagé un préparateur physique avec lequel Alexandre travaille une à deux fois par semaine pour développer ses qualités physiques (endurance et musculaires).

Ce rapport aux activités physiques chez Alexandre me semble être une donnée importante. Je sens chez Alexandre un plaisir, un engouement. Il joue quand il fait du sport. Le *playing* (Winnicott) est présent dans ces moments de pratique sportive. J'ai l'impression rapidement que cette pratique peut me servir de support et faire office de médiation. C'est une porte d'entrée dans le monde d'Alexandre.

C'est aussi un lien fort qui se tisse entre cet adolescent et son oncle qui deviendra au fur et à mesure réellement un père de substitution (un projet d'adoption est en cours à l'initiative de l'oncle).

Cette pratique me paraît donc essentielle dans l'approche que je peux avoir d'Alexandre et la façon dont je peux emmener Alexandre sur les voies d'un apprentissage.

Le corps d'Alexandre me semble quelque part être une prison. Je ressens un rempart à la surface de ce corps. La peau est une peau carapace. Ce corps est verrouillé à double tour et Alexandre a perdu ou jeté la clé !

Il tient de tout son être non pas grâce à un tuteur intériorisé dont la colonne pourrait être le symbole. Alexandre tient grâce ou à cause de ce corps carapace qui le soutient mais l'enferme. Le monde qui l'entoure ne l'atteint pas ou très peu. Seule la colère se fait jour de temps à autre. Les émotions n'ont pas droit de cité. « Il ne faut pas s'attacher » aime-t-il me rappeler de temps en temps. « Cela ne sert à rien ». Le monde est évanescent et tout disparaît continuellement. Il ne peut compter que sur lui et c'est aussi le discours que ses proches (grand-mère et oncle) lui tiennent régulièrement. Leur credo est de rendre Alexandre autonome rapidement. Il s'agit de lui donner toutes les cartes afin de pouvoir se débrouiller rapidement.

C'est d'ailleurs le mode de fonctionnement d'Alexandre. Les choses, le monde, les relations amicales ou familiales glissent sur lui. « Il ne peut compter que sur lui » tel est en tout cas son mode de fonctionnement et son comportement au quotidien va dans ce sens.

Alexandre me dit souvent que les sentiments et émotions sont de mauvais guides. Il faut savoir mettre à distance ses émotions pour décider et réfléchir. Il ne faut pas s'appuyer sur les sentiments. Cela ne sert à rien.» Ils sont trompeurs » me dit-il. Les sentiments ne sont pas fiables. Je ne peux que le croire quand il me dit cela. On le serait à moins vu son parcours de vie. Cependant, je ne peux m'empêcher de penser que ce mode de fonctionnement peut emmener Alexandre « droit dans le mur » et pour moi vivre au quotidien sans émotions et ressentis relèvent de l'impossible. Je pense que tout être est amputé d'une partie de lui-même s'il ne peut vivre en étant habité par ses émotions et sa sensibilité.

Alexandre n'a pas confiance en lui et ne s'aime pas. Son image de lui est érodée voire défaillante. Son narcissisme a certainement été atteint. Je pressens des failles au niveau du narcissisme primaire. Quelle en est la raison ? Se culpabilise-t-il de la mort de sa mère puis de son père ? Comment a-t-il intégré le fait d'avoir été placé en famille d'accueil ? A-t-il interprété ce placement comme la confirmation de sa part de responsabilité dans le décès successif de ses parents ?

Toujours est-il qu'Alexandre a du mal à trouver sa place dans ce monde d'où, selon moi, cette propension à faire le pitre à l'école. Il a pris le rôle de l'amuseur et du rigolo de la classe. Depuis la 6ème, Alexandre a un parcours scolaire chaotique. L'année de 4^{ème} a été catastrophique. J'apprends au fur et à mesure lors des séances avec Alexandre ou lors de retours que je peux faire à son oncle qu'Alexandre a été renvoyé de plusieurs collèges. Ainsi entre la quatrième et

la troisième il n'a pas fait une année complète dans le même collège se trouvant « ballotté » de collège en pensionnat. Son année de seconde a été un peu plus calme. Alexandre était alors hébergé dans une famille en semaine car le lycée se trouvait trop loin du domicile de la grand-mère.

Cependant, à la fin de la seconde il a été décidé par sa grand-mère, son oncle et Alexandre que ce dernier viendrait vivre à partir de la rentrée à Paris. Alexandre a donc intégré un lycée parisien en 1^{ère} ES au mois de septembre 2016.

1.2 ANALYSE DE CAS

Je pressens chez Alexandre un sentiment d'abandon. J'ai ainsi ressenti de façon particulière le fait que son oncle et sa grand-mère voulaient rendre Alexandre autonome. Ce choix sonne à mes oreilles comme une injonction lui rappelant continuellement sa solitude dans ce monde. Je ressens et perçois ces propos et choix familiaux comme une façon de lui rappeler qu'il est seul. J'interprète cela comme un renforcement de son isolement. Quand Alexandre me rapporte ces propos, j'ai l'impression que l'on abandonne cet enfant une fois de plus l'empêchant ainsi de s'arrimer à notre monde et à des repères extérieurs. J'entends « il faut que tu saches te débrouiller car tu es seul et tu ne peux compter sur personne ». Toutefois, plus que la volonté explicite de son oncle et sa grand-mère, c'est certainement la manière dont Alexandre me rapporte ces propos qui induisent chez moi ce sentiment. Alexandre aurait-il un sentiment ambivalent quant à son autonomie ? Il veut être indépendant, mais veut-il être autonome ou se sent-il réellement prêt ? A quoi me renvoie l'idée de devenir autonome ?

Comment ce passage de la vie d'adolescent à la vie adulte résonne en moi ?

Ce sont, peut-être, plus mes propres fragilités et mon propre ressenti qui se révèlent au cœur de cette impression que la volonté affirmée et revendiquée de l'entourage d'Alexandre de l'autonomiser rapidement.

Il reste que selon moi cet enfant doit pouvoir trouver un endroit où se poser et se déposer si je veux qu'il puisse intérioriser un certain nombre d'apprentissages. Il doit pouvoir s'arrimer. Il doit trouver une bouée afin de déposer ses incertitudes, ses craintes, sa peur de s'attacher aux autres. Il doit pouvoir déposer ses angoisses et inquiétudes qu'il cache sous une carapace de garçon sympa, toujours de bonne humeur et prêt à faire le pître.

J'imagine aussi que le sentiment de confiance est un sentiment très compliqué pour lui. Manque de confiance en lui comme je l'ai indiqué en parlant de son manque d'estime de lui mais aussi manque de confiance dans le monde qui l'entoure. Comment avoir confiance dans le monde et la vie quand vos premières attaches disparaissent, s'étiolent les unes après les autres !

Je pense qu'il faut réussir à réactiver le circuit du sensible qui, selon ma compréhension des éléments et matériaux récoltés, a été battu en brèche au vu de son parcours de vie.

Non pas qu'Alexandre soit insensible mais un trop plein pulsionnel, d'affects non métabolisés et laissées à l'état brut, indicibles et insus, l'envahissent d'où, parfois, ses réactions excessives subites incompréhensibles et dépassant l'entendement. D'ailleurs, comme il le note, sa « tête se déconnecte » quand il passe à l'acte.

Comment comprendre cette expression « ma tête se déconnecte » quand il passe à l'acte ? Qu'est-ce qui se déconnecte ? Quel est le processus à l'œuvre ? Quelles en sont les raisons ?

Hypothèses

Je fais l'hypothèse que le circuit du sensible est dépendant des interactions précoces entre mère et enfant et est lié à la constitution du narcissisme primaire. Il y a donc une circulation dans la constitution du Sensible. C'est pour cette raison que j'opte pour le terme « circuit ».

Je fais ce choix car je pense que le narcissisme d'Alexandre, comme je l'ai indiqué précédemment, est fragile voire défaillant. Le narcissisme primaire se met en place dans les premiers mois de l'existence du petit enfant. Je suppose donc qu'Alexandre n'a pas suffisamment été rassuré, « porté » et contenu.

C'est, dès lors, ce que Winnicott appelle le *holding* qu'il faut prendre en considération pour penser et objectiver le Sensible. Mais ce sont aussi la relation d'attachement qui est à prendre en compte.

2 LA RELATION SENSIBLE : UN CIRCUIT

Selon E. Hall (1975, p15) « On habite des mondes sensoriellement différents ». Effectivement, nous avons un filtrage perceptif différent selon la culture dans laquelle nous sommes immergés. Selon Goffman, ce filtrage perceptif est dépendant d'un cadre qui est « un principe d'organisation qui structure les événements et notre engagement subjectif » (Goffman, 1991, p30). Ce filtrage est notamment corrélé au cadre primaire qui : « *permet dans une situation donnée d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects (...) Les cadres primaires permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application* » (Goffman, 1991, p15). Ainsi la perception de l'individu est dépendante d'un cadrage qui engage une sélection et une discrimination des éléments à percevoir. L'analyse d'un cadre peut ainsi mettre au jour le filtrage perceptif à l'œuvre et révèle la manière dont l'organisation de l'expérience s'organise. Il me faut donc étudier cette organisation de nos cadres de l'expérience sensible. Il s'agit de déterminer les éléments constitutifs ou principes organisationnels de ce cadrage. Pour ce faire, je souhaite mettre au jour un circuit, le circuit du sensible, dans lequel le sensible s'élabore.

2.1 UNE PRECEDENCE : UN DEJA-LA

Pour expliciter le fait que le Sensible se constitue au sein d'un circuit, je pose comme postulat qu'il y a une précédence, un déjà-là. Pour expliciter ce que j'entends par déjà-là, je me réfère à la phénoménologie.

Comme je l'ai exposé dans mon introduction, Je m'appuie notamment sur les travaux de Merleau-Ponty pour qui la phénoménologie se constitue à partir d'un déjà-là : « (...) *c'est aussi une philosophie pour laquelle le monde est toujours « déjà là » avant la réflexion, comme une présence inaliénable.* » (Merleau-Ponty, 1945, p 7). Il y a ainsi, originairement, une extériorité, le milieu ambiant, que Merleau-Ponty présente de la manière suivante :

« *L'espace et en général la perception marquent au coeur du sujet le fait de sa naissance, l'apport perpétuel de la corporéité, une communication avec le monde plus vieille que la pensée* » (Merleau-Ponty, 2008, p294).

Il y a ainsi une précédence, le monde, se présentant comme une extériorité et constitué d'objets et d'artefacts qui contiennent une essence. Ces objets et artefacts sont élaborés à partir d'une *tekhnè*.

La tekhnè : une mémoire épiphylogénétique.

Dans son ouvrage *De la misère symbolique* (2005), Stiegler postule que la sensibilité est dépendante de la *tekhnè*.

Si le déjà-là se présente comme une extériorité indéniable, on peut en exposer la réalité par le biais de ces objets qui la composent, eux-mêmes élaborés à l'aide d'une technique ou *tekhnè* créant ainsi ce que Stiegler appelle une mémoire épiphylogénétique qu'il définit comme :

« (...) une troisième mémoire, ni génétique ni simplement épigénétique. Je l'ai appelée épiphylogénétique, parce qu'étant le fruit d'une expérience, elle est d'origine épigénétique, et parce que cette expérience individuelle étant sommée, cette mémoire technique rendant possible une transmission et un héritage, un phylum qui ouvre la possibilité d'une culture, elle est également phylogénétique » (Stiegler, 1988, p191-192).

En effet, Stiegler postule que l'essence de l'homme est faite d'artefacts. Selon cet auteur, l'être humain se constitue par la technique ; son corps est suppléé ou prolongé par des prothèses ou artefacts techniques. Souvent cette technique est extériorisée dans des objets créant ainsi des supports techniques. Ce sont les *hypomnemata*, supports techniques qui deviennent aussi supports de mémoire créant la mémoire épiphylogénétique.

Comme je l'ai décrit précédemment l'écrire dans l'introduction, Stiegler après Leroi-Gourhan (1965), avance l'idée que le processus d'homínisation a permis à l'homme d'acquérir la station debout libérant ainsi sa main. De cette manière l'homme a pu utiliser et fabriquer des outils et ainsi constituer une *tekhnè*.

La *tekhnè* participe originairement à la constitution de l'homme car l'être humain est, à la naissance, dénué d'instincts, et, en raison de ce manque originaire et constitutif, Stiegler s'appuie sur l'idée que l'être humain a recours à des suppléments auxquels la technique pourvoit.

Ainsi, Stiegler postule que l'essence de l'homme est faite d'artefacts. L'être humain se constitue ainsi par la technique ; son corps est suppléé ou prolongé par des prothèses ou artefacts techniques. Cette technique est extériorisée dans des objets créant ainsi des supports techniques. Ce sont les *hypomnemata*, supports techniques qui deviennent aussi supports de mémoire.

Les hypomnemata

Ces *hypomnemata* ont une particularité. Ils participent à ce que Stiegler appelle les rétentions tertiaires. Les rétentions sont des sélections. Dans le flux de conscience on ne peut tout retenir. Il y a des sélections qui se font soit dans l'instant, ce sont les rétentions primaires, qui se font soit dans le temps, ce sont les rétentions secondaires. Les rétentions tertiaires sont quelque peu différentes. Les rétentions tertiaires sont des « *sédimentations (conscientes et inconscientes) qui se sont accumulées au cours des générations, et qui constituent de ce fait un processus d'individuation collective.* » (Stiegler)²⁷. Les rétentions tertiaires sont des traces techniques que l'individu n'a pas vécues mais qu'il doit faire siennes ; ce sont des traces dont il hérite et qu'il s'approprie pour en faire une partie de son histoire. Ainsi l'homme est conditionné par des artefacts extérieurs qui lui préexistent. Ce sont des techniques qu'il intériorise et auxquelles il s'identifie

Dès lors, ces *hypomnemata* participent à la constitution du circuit du sensible car, selon Stiegler, il y a une *organologie* : « (...) où les organes du vivant, les organes artificiels et les organisations sociales constituent le fait esthétique complet en nouant ce que Gilbert Simondon nomme des relations transductives » (Stiegler, 2008, p29). L'organologie permet de relier les organes physiologiques, les organes artificiels et les organisations sociales. Ce lien est une relation transductive qui est :

« (...) une opération, physique, biologique, mentale, sociale, par laquelle une activité se propage de proche en proche à l'intérieur d'un domaine, en fondant cette propagation sur une structuration du domaine opérée de place en place : chaque région de structure constituée sert à la région suivante de principe de constitution » (Simondon, 1964, p30).

Il y a ainsi entre les différents organes ou organisations une relation de propagation où chaque organe influe sur les autres en le transformant et en lui imprimant une nouvelle forme ou

²⁷ Le site Ars Industrialis présente un glossaire reprenant les principales définitions proposées B. Stiegler : [URL : http://arsindustrialis.org/retention](http://arsindustrialis.org/retention) (consulté le 2 mars 2015)

structure. Il y a de ce fait un réseau qui se constitue dont chaque composante agit sur les autres. Ainsi un organe physiologique est dépendant des organes techniques ou sociaux, et, subit le changement de l'un d'eux.

De ce fait, en raison des *hypomnemata*, l'homme est conditionné par des artefacts extérieurs. Ce sont des techniques qu'il intériorise et auxquelles il s'identifie créant ainsi une mémoire épiphylogénétique.

Originellement il y a une extériorité, le milieu pré-individuel constitué des rétentions tertiaires ou collectives. Les relations transductives influent sur le processus d'intériorisation. La mémoire épiphylogénétique et les *hypomnemata* constituent, pour leur part, un monde déjà-là, et, créent une extériorité pré-existante qui vient façonner le corps de l'homme lors du processus d'intériorisation.

2.2 LE PROCESSUS D'INTERIORISATION

Le processus d'intériorisation est dépendant de la détresse originaire ou autrement dénommé par Freud *Hilflosigkeit*. Le petit d'homme est à la naissance en détresse car il est un animal imparfait, dénué d'instincts. Il est, en effet, pourvu d'un corps non fini et qui ne lui permet pas de survivre. De cet état il en ressort que l'être humain n'est rien à la naissance. Il est non fini biologiquement mais aussi culturellement. C'est ainsi « (qu') il doit devenir ce qu'il doit être. » (Fichte, 1796). Dès sa naissance l'être humain doit apprendre pour être et devenir. En effet, en regard de ce corps imparfait, non fini, la culture supplée ce manque. L'homme est ainsi un animal social et culturel dont l'absence d'instincts est remplacée par la transmission d'une culture. Pour cela l'être humain doit incorporer et intérioriser des règles qui lui sont extérieures et antérieures. C'est ainsi le rôle de l'éducation pris en charge par l'entourage de l'enfant. De ce fait se met en place une relation de dépendance entre l'enfant et son entourage principalement ses parents. La relation intergénérationnelle est donc primordiale dans l'acte éducatif. En effet, par le biais des relations intergénérationnelles il peut y avoir transmission des adultes vers les enfants, et, donc intériorisation par les plus jeunes notamment des règles et normes de la société dont la culture est porteuse. Le corps est un des premiers lieux où l'intervention des adultes marque l'enfant et le modèle constituant ainsi des techniques du corps

et marquant l'expérience sensible selon les cadres sociaux alors en vigueur. Pour mettre au jour ce mécanisme, je vais me référer à la notion d'accordage affectif, (Stern, 1985) afin de mettre en évidence que l'expérience sensible s'élabore par le biais de l'accordage affectif et se développant ainsi au cœur d'interactions que sont les relations intergénérationnelles.

Dans *Le monde interpersonnel du nourrisson* (1985), livre dans lequel il souhaite étudier « la manière dont les nourrissons font l'expérience de leur propre vie sociale » (Stern, 1985, p14) Stern cherche à comprendre la façon dont les bébés construisent leur vie subjective, le sens de soi et le sens de l'autre.

En effet, comme nous l'avons vu dans notre introduction, l'expérience est soumise à un filtrage perceptif inhérent aux cadres sociaux et à notre subjectivité, ce que Stern détermine comme le sens de soi. Stern définit le « sens » comme la conscience élémentaire de soi, c'est-à-dire non réflexive, et, définit le soi comme « *un modèle invariant de conscience qui ne surgit qu'à l'occasion des actions ou des processus mentaux du nourrisson. Un modèle invariant de conscience est une forme d'organisation* » (Stern, 1985, p18). C'est en ce sens que l'étude des travaux de Stern peut apporter des éléments à notre recherche. En proposant de définir le sens comme une conscience élémentaire et non réflexive, Stern s'intéresse à la dimension de l'expérience sensible dans le monde interpersonnel du nourrisson. Il met en avant le mécanisme de la constitution du sensible chez le petit enfant. C'est ainsi qu'il nous apporte des informations sur notre étude de l'expérience sensible dans le champ de l'éducation. Pour cela il émet l'hypothèse de travail suivante :

« (...) *des sens de soi existent bien avant l'apparition du langage et de la réflexivité. Ceux-ci comprennent le sens de l'activité propre, de la cohésion physique, de la continuité dans le temps, de l'intentionnalité et d'autres expériences analogues. La réflexivité et le langage viennent se construire sur ces sens de soi préverbaux et existentiels et ce faisant révèlent l'existence continue de ces derniers, mais encore les transforment en nouvelles expériences* » (Stern, 1985, p17).

Pour démontrer cette hypothèse, Stern part de l'idée que le sens de soi se construit chez le nourrisson dès la naissance développant ainsi dès le départ un monde interpersonnel. Pour

démontrer la manière dont se développe un sens de soi dès la naissance, Stern instaure un concept : l'accordage affectif.

L'accordage affectif est « *l'exécution de comportements qui expriment la propriété émotionnelle d'un état affectif partagé sans imiter le comportement expressif exact de l'état interne* » (Stern, 1985, p185). L'accordage est un phénomène par lequel les actions de deux individus (dans la plupart des cas parent/enfant) s'orientent autour d'une action commune pour faire sentir une émotion ou une intention autrement que par la forme ou la modalité utilisée exprimé. L'accordage affectif n'est pas une imitation. Ce n'est pas simplement une succession de répétitions de mimiques ou de vocalises. Le parent introduit constamment des modifications dans la reprise. De même, Il y a traduction d'un état interne, d'une émotion ou d'un affect. Par exemple, la mère met en mots ou répond par des sons ou par le toucher aux signaux émis par le bébé. L'accordage ne traduit pas une expression extérieure. Ainsi, la mère peut reprendre l'événement en déplaçant la forme mais en gardant le caractère de la sensation éprouvée par le bébé ; il y a ainsi partage de l'affect ou de la sensation. Ainsi l'accordage affectif revêt les caractéristiques suivantes :

- il n'y a pas de traduction fidèle mais il s'établit une correspondance entre le comportement du nourrisson et celui de l'adulte.
- la correspondance adulte/enfant est transmodale. Le canal ou la modalité d'expression utilisée par la mère pour traduire le comportement du nourrisson est différent du canal utilisé par le bébé. Dès lors les canaux utilisés doivent avoir des caractères communs ayant des propriétés amodales. Ces propriétés partagées par les différentes modalités de perception sont l'intensité, la forme, le temps, le mouvement, le nombre. Les plus usitées ou les meilleurs ont l'intensité, le temps et la forme.

Ce qui est rendu n'est pas le comportement du nourrisson mais un aspect du comportement du nourrisson qui reflète son état émotionnel. Ainsi le référent n'est pas l'aspect ou le comportement extérieur mais l'état émotionnel interne.

De même, pour que le phénomène d'accordage affectif puisse s'établir, certaines conditions sont requises.

- Tout d'abord, le parent doit être capable de lire l'état émotionnel du nourrisson.
- Ensuite, le parent doit présenter un comportement en adéquation avec le comportement du nourrisson.
- Puis le bébé doit à son tour être en mesure de comprendre que la réaction du parent a un rapport avec sa propre expérience affective et émotionnelle initiale.

Ainsi l'expérience sensible se constitue dans une expérience relationnelle où il y a une synchronisation entre mère et enfant par l'entremise de l'accordage affectif. Mère et enfant se mettent au diapason pour créer ensemble une mélodie commune et harmonieuse.

L'accordage affectif est la manière dont la mère réussit à donner une figuration physique, sensationnelle et rythmique de l'affect du bébé. Cela produit, par cet échange, une mise en forme de l'éprouvé du nourrisson. Le nourrisson peut ainsi avoir accès à l'expérience d'un vécu intersubjectif, d'un vécu compris. De ce fait, l'accordage affectif crée un échange d'affects et participe à la constitution de l'expérience sensible. Par le biais de la synchronisation mère/enfant, le nourrisson se construit ainsi un filtrage perceptif. Cette synchronisation met en place le circuit du sensible et instaurant un phénomène d'intériorisation de la mère vers l'enfant. Elle participe de ce fait au façonnage du corps de l'enfant lui permettant ainsi d'acquérir des techniques du corps. Mais cette harmonisation ou synchronisation entre parent et enfant engendre aussi une forme d'échange, de communication. Il y a une interaction entre les deux protagonistes qui provoque une influence de l'un sur l'autre et de l'autre sur l'un. L'enfant agit aussi sur la mère. Il y a aussi un phénomène d'extériorisation. Dès lors, il y a action réciproque ou action conjointe (Bruner, 1983) créant un système de complémentarité. L'attention et l'action conjointes ont été étudiées par Bruner et Vigotsky dans le domaine de l'interactionnisme social. Cependant, bien que ces études soient intéressantes et pourraient enrichir mon analyse, je ne vais pas m'y référer pour des raisons de cohérence scientifique.

Il reste que les travaux de Bruner mettent en évidence le nécessaire échange parents/enfants, ce dernier s'appuyant aussi sur l'idée d'immatunité physiologique et psychique.

Ainsi, en raison de l'immatunité du bébé, nourrisson et adulte s'harmonisent. Ils se mettent au diapason. C'est ainsi que le bébé peut développer une relation d'attachement avec son entourage.

Dans ce processus d'intériorisation, l'acte éducatif et les relations intergénérationnelles entrent en jeu. L'accordage affectif et l'attention conjointe mettent en relief cette corrélation entre expérience sensible, intériorisation et éducation. L'accordage affectif révèle que l'expérience sensible de l'enfant se constitue par le biais d'adultes en raison de son besoin d'attachement et de son immatunité. Il est dès lors baigné dès la naissance dans un univers nécessairement constitué d'échanges et d'interactions (verbales et non verbales).

Donc, les enfants sont aptes à mieux apprendre les problèmes et à s'améliorer davantage avec l'aide d'un adulte plus expérimenté qu'eux. Par cette médiation ou ce rôle de tampon, le parent ou l'adulte participe à la formation de l'enfant. Par ces différentes interactions non verbales et verbales l'enfant acquiert progressivement le langage et des conduites motrices structurées, ce sont les techniques du corps (Mauss, 1934) qui sont des conduites corporelles symboliques et conventionnelles.

En effet, Lors du processus d'intériorisation l'enfant assimile une *tekhnè* particulière : les techniques du corps. En effet, pour Mauss, Il revient à Mauss (1934) d'avoir défini ce processus de socialisation et d'acculturation du corps qu'il définit comme « *un acte traditionnel efficace* » (Mauss, 1934, p10) dans lequel l'éducation a un rôle fondamental. Dans ce cadre Mauss parle d'éducation et de dressage (Mauss, 1934, p15).

Ces techniques sont intériorisées de manière consciente et inconsciente. Il y a une forme de mimétisme et d'identification dans le phénomène d'intériorisation. Il existe, aussi, un façonnage conscient du corps au cours duquel interviennent les civilités et les normes.

2.3 LE PROCESSUS D'EXTERIORISATION : L'ACTIVITE HUMAINE.

Le circuit du sensible est aussi articulé à un autre processus, le processus d'extériorisation. En effet, nous partons de l'idée que la sensibilité s'inscrit dans un circuit d'intériorisation/d'extériorisation. Ce circuit du sensible met en exergue l'expérience sensible où une extériorité est reliée à une intériorité, et, où se crée un continuum entre les deux pôles :

Le milieu est reçu, et, intériorisé par le biais du processus éducatif soutenu par les relations entre adultes et enfants. Il y a ainsi une intériorité qui se crée et élabore des représentations psychiques inconscientes.

Inversement l'intériorité est extériorisée pour agir et transformer à son tour cette extériorité préexistante. C'est l'extériorisation grâce à laquelle l'être humain participe et agit sur le monde, objets collectifs et extérieurs s'inscrivant dans une histoire, une généalogie et mettant en place une filiation.

L'activité humaine crée ce continuum entre extériorité et intériorité. Le corps participe à cette activité. Le corps fait acte et façonne. Dès lors c'est la notion d'activité qui entre en ligne de compte. Il s'avère ici nécessaire d'apporter des précisions sur notre positionnement quant au

terme *activité*, son rapport à l'éducation et sa place épistémologique dans le champ de l'éducation.

Même si l'idée d'un homme en activité devient présente dès le XVII^{ème} siècle, c'est au XX^{ème} siècle que la notion d'activité émerge explicitement dans le champ de l'éducation. C'est Claparède, s'inscrivant dans le courant évolutionniste, qui a mis en avant et privilégié cette notion dans le champ de l'éducation (Ottavi, 2001, p255). Dans son livre, *L'éducation fonctionnelle* (1931), Claparède présente l'éducation comme un moyen pour répondre aux besoins vitaux de l'enfant et ce par l'entremise de l'activité. Elle est, en effet, un outil d'adaptation pour répondre aux besoins organiques et corporels. C'est ainsi que l'activité est un processus central dans l'éducation, l'activité intellectuelle n'étant qu'une des formes de l'activité en général. De ce fait, Claparède ancre l'idée d'activité dans le vivant et le monde de la biologie. Dès lors, il nous faut mettre en perspective et discuter ce parti pris. Pour cela, nous souhaitons nous référer à deux philosophes contemporains de Claparède, Dewey et Bergson, qui ont tout deux abordé l'activité et le corps en mouvement. D'ailleurs, Claparède se réfère explicitement à Dewey et Bergson cite Claparède. Chez Dewey, la notion d'activité se retrouve dans sa théorie de l'expérience. En effet, Dewey pense l'expérience à partir de la notion d'impulsion :

« Parce qu'elle est mouvement de l'organisme dans son entier, l'impulsion est l'étape initiale de toute expérience complète (...) Mais l'impulsion rencontre aussi de nombreux éléments dans sa trajectoire en direction de l'extérieur, qui la font dévier et lui font obstacle. Alors même qu'elle transforme ces obstacles et ces conditions médiocres en agents favorables, l'être vivant prend conscience de l'intention qui est sous-jacente à son impulsion. Que le résultat soit un succès ou un échec, le moi ne retourne pas à son état antérieur. L'élan aveugle se transforme en objectif ; les tendances instinctives se convertissent en entreprise élaborée. Les façons d'être du moi se chargent de sens » (Dewey, 2005, p85-86).

Il y a chez Dewey l'idée d'un élan intérieur, d'une impulsion, qui est à l'origine de toute expérience. Cette impulsion permet à l'expérience de l'individu de se mettre en place car cette impulsion engendre du mouvement. De même, pour Bergson l'existence est mouvement car elle est dotée d'une force vitale et la sensibilité est une propriété universelle de la matière. Chaque organe est sensible. C'est par cette sensibilité que chaque organe peut se combiner avec les autres et constituer ainsi un organisme. Le vivant est donc perçu avant tout comme une

organisation. Il y a interaction entre les organes de l'individu, et, entre l'individu et son environnement extérieur. Nous retrouvons là l'idée d'un corps sensible faisant lien entre psyché et soma. Ainsi Bergson défend cette position qu'il n'y a pas coupure nette et franche entre corps et esprit. Des liens entre corps biologique, corps sensible et esprit sont nécessaires dans la constitution de l'individu.

Dans les deux postures philosophiques, il n'y a pas coupure entre corps et esprit. Les deux auteurs viennent battre en brèche les théories dualistes du corps et de l'esprit. Mais cette remise en cause s'effectue de façon antinomique pour chaque auteur. Dewey propose que l'esprit soit une adaptation et une continuité du vivant alors que Bergson au contraire prône une primauté de la conscience sur le vivant. Pour notre part, nous nous distinguons quelque peu de cette démarche. En effet, nous nous démarquons de l'idée d'adaptation et de réponse au besoin (Dewey). Bien que nous revendiquions la dimension biologique du corps, il ne faut pas, pour autant, réduire le psychisme à sa dimension organique. De même, nous ne voyons pas l'activité psychique ou intellectuelle comme un corrélat du vivant. Par ailleurs, la position de Bergson nous semble trop spiritualiste. C'est pourquoi nous faisons le choix de revenir sur la théorie d'un autre philosophe : Merleau-Ponty.

Pour ce dernier, il y a une intentionnalité motrice car le corps est sujet de la perception. Le corps possède ainsi un monde qui lui est propre, un monde qui n'est pas subordonné à la représentation ou fonction symbolique : « Mon corps a son monde ou comprend son monde sans avoir à passer par des “représentations”, sans se subordonner à une “fonction symbolique” ou “objectivante”. » (Merleau-Ponty, 2008, p164). En prenant le parti d'une intentionnalité motrice, Merleau-Ponty avance l'idée qu'il y a un lien entre perception et action, entre perception et mouvement : « Il faut qu'entre l'exploration et ce qu'elle m'enseignera, entre mes mouvements et ce que je touche, existe quelque rapport de principe. » (Merleau-Ponty, 2008, p176). Ainsi l'action et le mouvement sont essentiels pour percevoir et donc constituer une expérience sensible. Dès lors, le mouvement crée l'espace dans lequel chaque individu évolue. Chaque individu se constitue ainsi une perception du monde qui lui est propre et personnel. Nous retrouvons ici, non plus l'idée d'un corps récepteur façonné par les cadres sociaux et constituant ainsi les techniques du corps mais aussi l'idée d'un corps acteur qui façonne et fait acte.

Il nous paraît important d'apporter un éclairage sur l'emploi des termes acte et action. L'acte se définit comme une réalité vive, terminée. L'acte est une fin. C'est le résultat repérable dans

le monde. Il est extérieur à l'individu. L'action relève de l'impulsion et de l'énergie déployée pour mettre en œuvre cette impulsion. L'action est interne. L'acte est le résultat de l'action.

Je situe, ainsi, la mise en activité du corps au niveau de l'action. L'acte est l'extériorisation de l'action. L'acte est la réalisation de l'action dans un objet extérieur. Ainsi avec l'acte, le sujet façonne et agit sur le monde. L'individu, par l'acte, modèle le monde et le modifie. Il y a ainsi, par l'acte, un processus de relations réciproques, ce que Elias appelle une « configuration en mouvement » (Elias, 2010, p86). Le groupe ou le collectif agit sur la formation de l'individu et inversement l'individu participe et agit sur le groupe. Ainsi, Baigné dans une configuration et pris dans une interdépendance entre groupe et individu, l'individu est façonné autant qu'il façonne.

Le modelage et l'action de l'activité humaine sur son environnement se fait par une médiation, des outils, que sont les objets techniques. Ces derniers créent des supports extérieurs qui ont une fonction dans le circuit du sensible.

Il y a ainsi un circuit du sensible constitué d'un processus d'intériorisation/extériorisation médié par l'activité corporelle. Ce circuit est soutenu par un élément extérieur qu'est la *tekhnè*. Cette dernière crée un élément tiers dans ce circuit d'intériorisation/extériorisation, la mémoire épiphylogénétique, constitutive d'une extériorité préexistante et autorisant ainsi la mise en place du circuit d'intériorisation/extériorisation.

Cependant, il me semble nécessaire d'approfondir un autre élément déterminant au sein du circuit du sensible. En effet, ces deux processus d'intériorisation et d'extériorisation se basent sur un fonctionnement dont rend compte, selon nous, le concept de pulsion. En effet, la pulsion se caractérise par un élément qu'est l'énergie, et, il me semble pouvoir retrouver cette spécificité au cœur du fonctionnement de l'activité dont je viens de rendre compte.

Il y a, dès lors, un fonctionnement particulier du sensible qui se met en place par l'entremise de la *tekhnè*, des *hypomnemata* et des relations transductives de l'organologie. L'expérience sensible se constitue sur le principe d'un circuit où une extériorité est reliée à une intériorité, et où se crée un continuum entre les deux pôles : l'extériorité est intériorisée par l'individu et inversement l'intériorité est extériorisée pour agir et transformer à son tour une

extériorité préexistante. Dès lors on peut avancer l'idée que la technique façonne autant qu'elle est façonnée par le sensible. Se joue un mécanisme de va et vient entre sensible et technique.

La mémoire épiphylogénétique est une mémoire qui enregistre ce que la collectivité produit. Elle est la trace inscrite et déposée dans le monde des objets que chaque individu intériorise en tant que représentation psychique héritée, implicite voire parfois inconsciente.

Les *hypomnemata* participent au circuit du sensible et à la formation de l'expérience sensible. Participant aux rétentions tertiaires et créant un mémoire éphiphylogénétique, la *tekhnè* influe sur le circuit d'intériorisation et d'extériorisation. La *tekhnè* interagit sur l'expérience sensible et l'activité humaine.

3 SOURCE DU CIRCUIT DU SENSIBLE : PULSION ET RELATION D'OBJET

Je choisis de convoquer le concept de pulsion pour rendre compte du processus à l'œuvre au sein du circuit du sensible car le concept de pulsion permet de mettre au jour les phénomènes d'intériorisation et d'extériorisation et, ce qui les sous-tend : l'activité corporelle.

Par ailleurs, la pulsion permet au processus d'attachement de se mettre en place. La pulsion est le pilier du transfert mais aussi de la relation d'objet.

3.1 PULSION : DEFINITION ET MECANISME

La pulsion se distingue de l'instinct. La pulsion est plutôt « un instinct pervers » (Laplanche, 1970, p40), et ce, en raison de son caractère sexuel dans le développement : « *qui englobe l'ensemble des activités physiques et intellectuelles qui engagent diverses parties somatiques et s'enracinent dans la prime enfance* » (Laplanche, 1970, p40).

Définition

Tout être humain est soumis à un invariant anthropologique. Il est par nature dénué d'instincts. Il ne peut subvenir à ses besoins. Il a besoin d'autres plus grands que lui, généralement les parents, pour subvenir à ses besoins primaires. Cette particularité de l'être humain crée, dès lors, un couplage entre besoin et zone érogène. Cela engendre une relation originaire qui s'établit sur un double registre : la relation vitale et la relation sexuelle où la seconde s'étaye sur la première. Ainsi, l'ensemble du corps est susceptible de devenir érogène. Dès lors, se fait jour une double approche du corps : le corps somatique et le corps érogène. En effet, la pulsion s'étaye autant sur le besoin physique qu'elle ne s'y restreint pas. Ainsi, Freud présente le concept de pulsion se présente comme un « concept limite » (Freud, 1915) :

« Le concept de pulsion nous apparaît comme un concept limite entre le psychique et le somatique, comme le représentant psychique des excitations, issues de l'intérieur du corps et

parvenant au psychisme, comme une mesure de l'exigence de travail qui est imposée au psychique par suite de sa liaison au corporel ».

La pulsion fait le lien entre soma et psyché. Elle a source dans une excitation corporelle et trouve son expression dans le psychisme. La pulsion se situe donc à un carrefour entre corps biologique et corps érogène. La pulsion s'étaye sur un besoin vital qui assure la conservation de la vie mais ne s'y limite pas. Comme le démontre Dejours, nous vivons simultanément avec deux corps : le corps somatique, corps biologique et physiologique, et le corps dénommé par Dejours corps érotique, corps par lequel nous éprouvons. Le cheminement qui s'effectue entre les deux permet l'avènement de ce que Dejours appelle le corps érogène. Il y a deux corps distincts avec lesquels nous vivons simultanément : le corps biologique qui relève de l'innée et le corps érogène qui relève de l'acquis. Entre ces deux entités distinctes, se crée un tissage qui évolue, bouge. Ce lien est toujours en mouvement ; il est toujours à reconstruire et à pérenniser afin de constituer et de maintenir le corps érogène.

Dejours s'appuie sur la notion d'étayage et la théorie de la séduction généralisée de Laplanche que ce dernier développe dans son livre *Nouveaux fondements pour la psychanalyse* (1987). A partir de cette théorie et de la notion d'étayage, Dejours développe sa propre théorie du processus liaison entre corps somatique et corps érotique. Pour cela il reprend la double relation vitale et sexuelle qui s'établit entre parent et enfant où tout besoin physiologique est lié à une pulsion car, dès sa naissance, l'homme, dénué d'instincts, a des besoins physiologiques auquel il ne peut subvenir. Il a donc besoin de l'aide d'un autre, en général l'un de ses parents pour survivre. Dès lors, dans ce contexte, besoin physiologique et pulsion, désir se croisent, la pulsion et le désir s'étayant sur le besoin physiologique. Cet étayage de la pulsion sur les besoins et fonctions physiologiques s'effectue dans le cadre d'un circuit que C. Dejours dénomme « pulsativité de la pulsion » scandée en deux temps : déliaison/liaison. Lors de la première étape, la déliaison, l'excitation menace la cohérence de l'individu. Le petit enfant vit une expérience sans pouvoir la formuler par des mots. Lors de la seconde étape, la liaison, cette menace est remaniée par l'intervention d'un tiers (l'adulte ou parent) qui traduit par des mots et par une attitude soutenant cette excitation menaçante. La pulsion s'organise, ainsi et se tisse sur la fonction physiologique. Dejours appelle cet arrimage du corps érogène sur le corps biologique « la subversion libidinale ». On peut constater que lors de ce circuit de « la pulsativité libidinale, » la phase de liaison s'élabore par l'entremise d'un tiers, un adulte, qui traduit par des mots et par un langage corporel (regard, voix, sourire, contact, posture et tonicité) du corps la menace vécue

par l'enfant. Les interactions verbales et non verbales sont donc au cœur de ce tissage entre corps physiologique et corps vécu, le corps érogène étant la résultante la qualité et de la quantité de ces interactions.

Mécanisme de la pulsion

La pulsion se présente comme un continuum énergétique. La pulsion se caractérise par sa poussée mais aussi par sa source, son objet et son but. La pulsion est :

« (...) un processus dynamique consistant dans une poussée (chargé énergétique, facteur de motricité) qui fait tendre l'organisme vers un but. Selon Freud, une pulsion a sa source dans une excitation corporelle (état de tension) ; son but est de supprimer l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle ; c'est dans l'objet ou grâce à lui que la pulsion peut atteindre son but » (Laplanche, 1970, p369-370).

La pulsion reste difficilement observable car se situe au niveau de l'intériorité du sujet. Ce qui est observable est le résultat ou le produit transformé par le parcours qu'a subi la pulsion et le lieu de sa manifestation. En effet, la pulsion se caractérise non seulement par un but, la satisfaction, et un objet, moyen par lequel la pulsion atteint son but, mais aussi par une poussée et une source qui s'origine dans le corps somatique avec notamment les besoins vitaux. Freud fut le premier à théoriser le concept de pulsion dans sa métapsychologie et à penser son fonctionnement. Selon Freud la pulsion se définit par quatre éléments : la poussée, le but ou visée, le moyen, l'origine. La poussée qualifie la quantité d'énergie mise en action pour que la pulsion agisse. Le but est la finalité recherchée par la pulsion. L'origine est le point de départ ou la cause par laquelle la pulsion se met en action. Le moyen est le support par lequel la pulsion peut agir. Dans ce cas entre en ligne de compte un support ou vecteur particulier : l'objet. C'est ce par quoi la pulsion peut atteindre son but. S'enclenche de cette manière la relation d'objet. Il peut s'agir d'une personne ou d'un objet réel ou fantasmatique. Plus globalement la relation d'objet désigne les modalités de la relation du sujet au monde extérieur telles qu'elles se présentent dans les choix d'objet que le sujet effectue. Ces modalités de la relation sont fantasmatiques et ne recouvrent pas obligatoirement la réalité.

Cependant, Freud pense cette relation d'objet dans une conception évolutionniste et biologique à partir de la notion de stade.

C'est Karl Abraham puis surtout Mélanie Klein qui vont renverser la tendance : « *Au lieu de penser l'évolution du sujet selon les réaménagements successifs de la relation pulsionnelle et sexuelle à l'objet, on cherchera désormais à montrer comment s'organise de façon structurale l'activité fantasmatique précoce, selon les types de relations objectales* » (Roudinesco, 1997, p752).

3.2 Fonction de l'objet et relation d'objet

Une relation d'objet particulière : l'objet transitionnel

L'objet transitionnel est une expression inventée par D Winnicott en 1951 pour désigner un objet matériel ayant pour les nourrissons et l'enfant une valeur particulière qui lui permet d'effectuer la transition nécessaire entre la première relation orale à la mère et une véritable relation objectale. D Winnicott situe l'objet transitionnel dans l'aire de l'illusion et du jeu. Bien que cet objet soit possédé par l'enfant, cet objet n'est pas reconnu comme faisant partie de la réalité extérieure. Cet objet est la première possession « non-moi ». Cet objet est destiné à protéger l'enfant de l'angoisse de séparation dans le processus de différenciation entre le moi et le non-moi. Ainsi un objet est transitionnel parce qu'il marque le passage d'un état où l'enfant est uni au corps de la mère à un état où l'enfant peut reconnaître la mère comme différente de lui et ainsi s'en séparer. Il y a là une transition de la relation fusionnelle vers une symbolisation de la réalité objectale.

Ainsi, la relation d'objet autorise le processus de subjectivation et participe ainsi à la constitution d'une identité. Pourquoi ? Comment ?

Pulsion, relation d'objet et stade du miroir

Lacan s'est appuyé sur les travaux de Winnicott et Klein pour développer sa théorie de l'objet (petit) a. Cette théorie prend corps aussi sur ses travaux du stade du miroir.

Dans sa théorie du stade du miroir, Lacan met en valeur un circuit pulsionnel déterminant, celui de la pulsion scopique. Avec le miroir l'enfant s'identifie à une unité qu'est l'image que lui

renvoie le miroir. C'est dès lors le visible qui prédomine. C'est pourquoi, Lacan valorise la pulsion scopique et le regard.

Avec l'image spéculaire, le corps est objectivé. L'enfant peut enfin percevoir son corps en un seul tenant.

Cependant, se met aussi en place un écart. Il y a un décalage entre ce que l'enfant perçoit dans l'image qui lui est renvoyée par le miroir et ce qu'il perçoit dans son intériorité. Il y a, en effet, un reste non spécularisable, d'où le surgissement de cet écart. Lacan nomme ce reste objet (petit) a.

Objet petit a, pulsion scopique et anamorphose

La conceptualisation de la relation d'objet de Lacan a la particularité d'avoir été introduite par ce dernier lors de sa théorisation du stade du miroir et de sa relation avec l'image du corps et du regard. Ce qu'il a nommé la pulsion scopique.

En 1960 Lacan introduit l'expression d'objet (petit) a, objet désiré par le sujet et qui se dérobe à lui au point d'être non représentable, ou de devenir un reste non symbolisable. Donc avec cet objet apparaît toujours « un manque à être ». Il peut apparaître aussi sous forme éclatée à travers le regard, la voix. L'anamorphose peut révéler ce reste inspecularisable.

L'anamorphose met en jeu une expérience particulière. L'anamorphose est une perspective dépravée mettant en exergue le côté aberrant ou fantastique de la perspective. Il y a une inversion de la perspective. En effet, le terme anamorphose signifie une « forme qui revient ». La perspective est dépravée par une application de ses lois. Elle procède par une inversion des fonctions de la perspective: « au lieu d'une réduction progressive à leurs limites visibles, c'est une dilatation, une projection des formes hors d'elles-mêmes, conduites en sorte qu'elles se redressent à un point de vue déterminé : une destruction pour un rétablissement, une évasion mais qui implique un retour. » (Baltrusaitis, 1955, p5). Le travail consiste à déformer l'image ou l'objet d'origine jusqu'à son anéantissement. Cette déformation nécessite un changement de point de vue du spectateur pour que l'image ou l'objet se reconstitue. Dès lors, ce travail particulier sur la perspective met en exergue l'importance du point de vue, du lieu où le regard se pose et s'exerce. L'anamorphose met ainsi en avant l'aspect factice de la perspective, mais aussi, et, surtout des erreurs de perception que peut engendrer la vision.

L'anamorphose met au jour ce qui n'est pas spécularisable. Elle permet au sujet de rencontrer, de toucher du doigt ce qui de lui n'est pas visible, ce qui résiste. L'anamorphose détient ainsi un pouvoir énigmatique qui pousse à savoir. Elle met en place une motivation, un moteur pour accéder à un savoir que le sujet se constitue. Par l'espace/temps propre à la scène et au geste, Aurélien peut faire surgir sa dualité et la division qui le constitue. Par l'anamorphose, surgit la division du sujet où ce dernier ne coïncide jamais avec lui-même. En effet, l'anamorphose serait révélatrice de la division du sujet. Par cette schize celui-ci « se voit se voir ». Le sujet se saisit lui-même comme sujet réfléchissant.

L'anamorphose étant que perspective inversée permet de réintroduire ce reste. Celle-ci opère un processus de voilement/dévoilement. A l'aide d'une image, l'anamorphose masque ou fait écran et permet ainsi de représenter ce qui est insaisissable. Nous sommes dans le processus du trompe l'œil : l'anamorphose permet de donner autre chose à voir que ce qu'il n'y paraît. En se déplaçant l'image apparaît comme étant autre chose. Elle révèle ce qui nous échappe et nous est insaisissable de notre être. Inquiétante étrangeté, le regard révèle l'autre de soi : « Je est un autre ». Cette schize est le marqueur d'un sujet pris entre la pensée réfléchissante et ce qu'il est, l'autre de soi mais aussi rencontre le réel qui est le corps de chair qui ressent, vit, respire et meurt.

4 Identification : entre transfert et sentiment de soi.

La constitution de l'identité

Cahn a défini la subjectivation comme un « processus mettant en place un espace psychique suffisant pour un fonctionnement de plus en plus autonome en même temps qu'ouvert au monde » (Cahn, 1998). Mon projet est donc d'appréhender ce processus dans le champ éducatif car le processus de subjectivation, comme le souligne Cahn, se constitue lors des premières relations que le nourrisson établit notamment avec la mère. L'acte éducatif est donc le lieu primordial où s'élabore le processus de subjectivation. Cependant, l'adolescence est la période où le processus de subjectivation est le plus tangible car c'est une période de transition et de transformation qui ouvre la voie au monde autonome qui caractérise le monde adulte.

Le processus de subjectivation autorise et conditionne l'identité de l'individu qui est « un sentiment subjectif d'une unité et d'une continuité personnelle, à la fois spécifique au sujet et à la fois reconnu par tous, mais dont la genèse et le développement sont en majeure partie inconscients et toujours susceptibles d'évolution. » (Cahn, 1998, p17). Avec le processus de subjectivation, l'identité de l'individu se constitue. En mettant en place un espace psychique, la subjectivation permet à l'individu de penser et surtout de se penser. L'individu peut élaborer un sentiment d'unité et se déterminer comme un être unique et différent des autres. En se déterminant par rapport aux autres, l'individu se détermine non seulement comme un être unique mais se détermine aussi par rapport à son environnement. Erickson a défini l'identité comme « un sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle (Erickson, 1972, p13). Ce sentiment subjectif résulte de la double combinaison qui opère simultanément « au cœur au cœur de la culture de l'individu ainsi qu'au cœur de la culture de sa communauté » (Erikson, 1972, p13).

4.1 *Le sentiment de soi : de l'enveloppe au Moi-peau*

La fonction contenant : l'enveloppe.

L'enveloppe se définit comme « (...) Ce qui entoure complètement un espace et qui, de ce fait, contient tout ce qui se trouve dans cet espace, qui est ainsi fermé » (Houzel, 2010, p9). Il y a dans l'idée d'enveloppe l'idée de limite entre un dedans et un dehors, entre ce qui est contenu à l'intérieur de l'enveloppe et ce qui est à l'extérieur de cet espace délimité.

La notion d'enveloppe renvoie aussi à l'idée de stabilité et de permanence. Cette stabilité peut être spatiale dans le sens où l'enveloppe se situe à un endroit déterminé dans l'espace. L'enveloppe ne bouge pas au sein du milieu dans laquelle elle se trouve. Cette stabilité peut aussi être formelle. C'est la structure même de l'enveloppe qui est pérenne. Dans ce cas le contexte peut être mouvant ou en constante évolution sans que l'enveloppe change. C'est la structure de l'enveloppe qui offre stabilité et pérennité tout en préservant évolution et changement. La structure est dynamique tout en maintenant une forme de stabilité. Cependant, le système dynamique tel l'enveloppe « ne peut être structurellement stable que s'il échange de l'énergie avec son environnement » (Houzel, 2010).

Dès lors, il s'agit d'importer cette notion d'enveloppe dans le domaine de la psychologie en déplaçant les propriétés de l'enveloppe au processus de la psyché. Il s'agit d'établir par le biais d'une métaphore les corrélations possibles entre les caractéristiques de l'enveloppe mentionnées précédemment et le processus de fonctionnement du psychisme. Le principe est de penser la psyché comme une structure offrant limites, contenance et stabilité au sein d'une dynamique et d'une forme en constant changement. Ainsi transférée au psychisme la notion d'enveloppe psychique interroge la structure psychique de l'individu et notamment de l'enfant, et, interroge notamment la manière dont l'enfant garde une structure psychique pérenne et stable malgré un contexte en constante évolution, et, malgré un remaniement permanent de cette même structure psychique.

Dès lors, il s'agit de comprendre comment cette enveloppe-structure garde cette stabilité au sein d'une mouvance constante. Il s'agit aussi d'analyser le type des mouvances ou forces en jeu.

D. Houzel pose : « *L'hypothèse (...) que la métaphore d'enveloppe, qui nous sert à décrire les structures limitantes de la psyché, est sous-tendue par un processus de stabilisation des motions pulsionnelles et des turbulences émotionnelles* » (Houzel, 2010, p15).

L'enveloppe psychique est ainsi, selon Houzel, la représentation d'une structure stable et stabilisante des pulsions engendrant force et mouvement voire déstabilisation et chaos. L'idée d'enveloppe permet de comprendre et d'imager le fonctionnement limitant de la psyché afin de canaliser cette énergie débordante qu'est la pulsion. L'enveloppe a ainsi pour rôle de lutter contre les forces désorganisatrices pulsionnelles en les liant et en assurant une cohérence.

Mais c'est aussi, toujours selon Houzel, le monde extérieur en constant changement qui peut apparaître à l'enfant inquiétant et déstabilisant.

Dès lors apparaît la question de la structuration et de la constitution de cette enveloppe psychique autorisant limitation, stabilité et cohérence face aux possibles forces déstructurantes de la pulsion.

Cette cohérence provient en premier lieu de l'extérieur. C'est un objet externe qui pourvoit et assure cette permanence et cette stabilité. L'objet externe est le parent ou fonction maternelle qui assure un rempart ou permanence en tant que fonction contenante et maintenant.

Lors de la naissance, l'idée d'enveloppe ou de contenant joue un rôle déterminant. En effet, il y a séparation physique entre la mère et l'enfant.

De l'enveloppe au moi peau : du circuit pulsionnel au circuit du sensible

Nous avons déjà vu que l'enveloppe est « (...) *Ce qui entoure complètement un espace et qui, de ce fait, contient tout ce qui se trouve dans cet espace, qui est ainsi fermé* » (Houzel, 2010, p9).

Il y a dans l'idée d'enveloppe l'idée de limite entre un dedans et un dehors, entre ce qui est contenu à l'intérieur de l'enveloppe et ce qui est à l'extérieur de cet espace délimité. La notion d'enveloppe renvoie donc à l'idée de stabilité et de permanence. Cette stabilité peut être spatiale dans le sens où l'enveloppe se situe à un endroit déterminé dans l'espace. L'enveloppe ne bouge pas au sein du milieu dans laquelle elle se trouve. Cette stabilité peut aussi être formelle. C'est la structure même de l'enveloppe qui est pérenne. Dans ce cas le contexte peut être mouvant ou en constante évolution sans que l'enveloppe change. C'est la structure de l'enveloppe qui offre stabilité et pérennité tout en préservant évolution et changement. La structure est dynamique tout en maintenant une forme de stabilité. Cependant, le système dynamique tel l'enveloppe « ne peut être structurellement stable que s'il échange de l'énergie avec son environnement » (Houzel, 2010).

Dès lors, il s'agit d'importer cette notion d'enveloppe dans le domaine de la psychologie en déplaçant les propriétés de l'enveloppe au processus de la psyché. Il s'agit d'établir par le biais d'une métaphore les corrélations possibles entre les caractéristiques de l'enveloppe mentionnées précédemment et le processus de fonctionnement du psychisme. Le principe est de penser la psyché comme une structure offrant limites, contenance et stabilité au sein d'une dynamique et d'une forme en constant changement. Ainsi transférée au psychisme la notion d'enveloppe psychique interroge la structure psychique de l'individu et notamment de l'enfant, et, interroge notamment la manière dont l'enfant garde une structure psychique pérenne et stable malgré un contexte en constante évolution, et, malgré un remaniement permanent de cette même structure psychique.

Il s'agit de comprendre comment cette enveloppe-structure garde cette stabilité au sein d'une mouvance constante. Il s'agit aussi d'analyser le type les mouvances ou forces en jeu.

D Houzel pose : « *L'hypothèse (...) que la métaphore d'enveloppe, qui nous sert à décrire les structures limitantes de la psyché, est sous-tendue par un processus de stabilisation des motions pulsionnelles et des turbulences émotionnelles* » (Houzel, 2010, p15).

L'enveloppe psychique est ainsi, selon Houzel, la représentation d'une structure stable et stabilisante des pulsions engendrant force et mouvement voire déstabilisation et chaos. L'idée d'enveloppe permet de comprendre et d'imager le fonctionnement limitant de la psyché afin de canaliser cette énergie débordante qu'est la pulsion. L'enveloppe a ainsi pour rôle de lutter contre les forces désorganisatrices pulsionnelles en les liant et en assurant une cohérence.

Mais c'est aussi, toujours selon Houzel, le monde extérieur en constant changement qui peut apparaître à l'enfant inquiétant et déstabilisant.

Dès lors apparaît la question de la structuration et de la constitution de cette enveloppe psychique autorisant limitation, stabilité et cohérence face aux possibles forces déstructurantes de la pulsion.

Cette cohérence provient en premier lieu de l'extérieur. C'est un objet externe qui pourvoit et assure cette permanence et cette stabilité. L'objet externe est le parent ou fonction maternelle qui assure un rempart ou permanence en tant que fonction contenante et maintenant.

Puis progressivement, l'enfant en développant sa structure psychique peut par ses propres moyens remplir cette mission de stabilité. Il développe des invariants à partir de ce qu'il perçoit du monde externe et interne. Nait ainsi un sentiment de soi. Ce dernier se base à partir de cette fonction contenant que procure l'enveloppe.

Comme je l'ai indiqué dans la première partie, Anzieu a développé la notion d'enveloppe psychique qui s'étaye également sur son concept de Moi-peau qu'il définit de la façon suivante : « *la première différenciation du moi au sein de l'appareil psychique s'étaye sur les sensations de la peau et consiste en une figuration symbolique de celle-ci. C'est ce que je propose d'appeler le Moi-peau.* » (1974, p148). Le *Moi-peau* est basé sur toutes les fonctions de la peau : sac qui contient, interface/surface de séparation et surface d'inscription. Le *Moi-peau* est une métaphore qui installe l'image d'une peau psychique.

Ainsi enveloppe et Moi-peau sont les fondations pour construire les bases d'un sentiment de soi.

4.2 DE L'IDENTIFICATION : LE ROLE DU TRANSFERT

On définit l'identification comme un « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre *et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications* » (Laplanche et Pontalis, 1967). C'est le sens centripète le plus fréquent : le sujet capte à l'extérieur sur un autre et ramène à lui, c'est de l'import. Mais il y a aussi un sens possiblement centrifuge : le sujet identifie sa personne propre à un autre, c'est de l'export.

Il y a ainsi une circulation dans l'identification. C'est un va et vient entre intériorisation et extériorisation identique au processus du circuit du Sensible. Je pense, d'ailleurs, que le Sensible est constitutif de cette identification. Cette circulation entre intériorisation et extériorisation s'élabore au fil des différentes identifications qui sont de l'ordre de trois types.

Freud est le premier à avoir traité de l'identification dans *Psychologie de foules et analyse du moi* (1913).

L'identification primaire est la première identification que le nourrisson établit avec sa mère nourricière. Il s'agit là d'une relation symbiotique du nourrisson à la mère. Cette identification s'étaye sur la fonction biologique du nourrissage où le bébé introjecte simultanément le lait et une partie de la mère qu'est le sein ou le biberon. C'est une incorporation fusionnelle.

L'identification secondaire est un mécanisme de défense contre l'angoisse de séparation. Puis, il y a l'identification tertiaire.

Cependant, Klein a repris ce processus d'identification et l'a adapté à sa théorie. Elle a ainsi perçu l'identification selon un double processus : introjection/projection. On retrouve avec Klein le principe du circuit du sensible entre intériorisation et extériorisation. On peut donc estimer avec raison que l'identification s'appuie ou est, tout du moins, corrélée au circuit du Sensible. Cette articulation entre circuit du Sensible et identification se jouerait à partir de deux phénomènes que sont le transfert.

Le transfert

J'ai défini le transfert dans l'introduction. Il me semble cependant nécessaire de faire quelques brefs rappels concernant cette notion.

Le transfert est une notion relevant du champ psychanalytique. Le transfert renvoie au cadre de la cure au cours de laquelle le patient réactualise sur la personne de l'analyste des désirs inconscients. Il s'agit d'une réactualisation d'événements généralement survenus lors de la petite enfance. Dans le cadre de la cure psychanalytique, l'analysé transpose sur l'analyste.

Cependant, Klein a abordé le transfert d'une manière particulière qui apporte un éclairage intéressant pour comprendre le mécanisme d'identification et la construction de l'identité.

Selon Klein, le transfert regroupe deux actions : l'introjection qui est un processus psychique faisant passer de l'extérieur(environnement) vers l'intérieur (intériorité du sujet) des objets et des qualités, et, la projection qui est un mécanisme de défense contre des expériences précoces vécues désagréables.

En ce sens le transfert est au carrefour de l'intersubjectif et de l'intrapsychique. La cure permet de manier le transfert afin de mettre en tension les éléments intrapsychiques avec l'environnement intersubjectif. Par le biais du mécanisme du transfert, Le patient peut mettre au jour des représentants pulsionnels en les transférant sur l'analyste. Il y a ainsi possibilité de les formuler, de mettre des mots.

Cependant, toujours selon Klein, le transfert intervient dans l'ensemble de la vie de l'individu. Il influence toutes les relations humaines. Ce mécanisme est un filtre à l'ensemble des relations que l'individu entretient durant toute sa vie. Toute relation de l'individu reprend les mêmes mécanismes, ceux qui ont été mis en place lors des premières interactions.

C'est pourquoi, Klein reprend sa théorie des premières interactions mère/enfant pour expliquer le mécanisme du transfert. Il faut, en effet, revenir aux moments les plus précoces pour expliquer le mécanisme du transfert. Selon Klein les premiers mois le nourrisson est soumis à la position schizoïde/paranoïde. A ce stade l'enfant connaît une première forme d'angoisse de nature persécutrice. L'enfant se retrouve face à des frustrations engendrant des malaises. L'enfant a ainsi le sentiment d'être attaqué par des forces hostiles. Mais l'intervention de la mère ou d'un adulte permet de réguler ce sentiment de persécution. En effet, la mère apporte des soins (alimentation etc.), du contact et des mots sur les sensations de l'enfant qui le réconfortent. Ces attentions de la mère sont ressenties par l'enfant comme des sources bonnes. Dès lors, le bébé considère ces interactions satisfaisantes et rassurantes. C'est le « bon sein » procurant sécurité, assurance et amour. Les sentiments de persécution relèvent à contrario du « mauvais sein ».

Klein poursuit en démontrant que le sentiment de sécurité vient d'une transformation du bon objet en un objet idéal qui le protège contre l'objet dangereux et persécutif, d'où la mise en place de cette position schizoïde/paranoïde instaurant un clivage entre ce qui est bon et mauvais. L'enfant introjecte en intériorisant le sein et constitue de cette manière sa vie intrapsychique. Il projette ou extériorise sur le sein de la mère la libido et l'agression.

Il faut noter que ces relations schizoïde/paranoïde inaugurent la relation d'objet qui est la base à partir de laquelle l'enfant développe ses relations avec le monde extérieur. Ces premières relations inaugurent les relations d'objet que l'enfant puis l'adulte entretiendra durant sa vie. Ces premières relations sont imprégnées d'amour, de haine, d'angoisses et de fantasmes. Cela inaugure ainsi les relations d'attachement que l'enfant puis l'adulte peut installer avec son entourage.

C'est lors de la seconde étape que la relation d'objet se met effectivement en place, C'est la position dépressive où se fait la synthèse entre l'amour et la haine car l'enfant acquiert la capacité de surmonter la position schizoïde/paranoïde. Ainsi l'enfant reconnaît la mère et globalement son entourage.

Le transfert didactique

Même si j'ai précédemment abordé la notion de transfert didactique au cours de la partie I pour présenter ma démarche et ma pratique professionnelle (Partie I.2 Une nouvelle pratique professionnelle : la psychopédagogie), il est fécond de reprendre cette notion dans cette partie afin d'explicitier non pas une démarche mais plutôt une construction théorique. Il s'agit dans le cas présent d'explicitier une articulation entre construction du Sensible, relations intergénérationnelles et relation pédagogique. Le transfert didactique est un maillon de cette articulation. En effet, ce type de relation transférentielle permet de mettre au jour le rôle que joue le circuit du sensible dans la relation pédagogique.

Ainsi, le phénomène du transfert peut avoir lieu en dehors de la cure. Ainsi, en 1914 dans son livre *Sur la psychologie du lycéen* Freud aborde la question du transfert dans le cadre de la relation pédagogique. Freud y décrit le transfert amoureux ou hostile à l'œuvre dans le rapport au maître et à son savoir, répétition d'images infantiles sur des situations nouvelles, qui organise intérêt, rejet et ambivalence des élèves pour les disciplines scolaires et la personne des enseignants. Il explique, ainsi, que les premières relations vécues par l'enfant avec l'entourage peuvent se réactualiser lors de son parcours scolaire avec des enseignants et particulièrement à certaines périodes sensibles de sa construction psychique.. Dès lors, les phénomènes transférentiels sont aussi présents dans les situations d'apprentissage. Les processus inconscients sont présents et interviennent dans la situation de transmission par le biais de ces phénomènes transférentiels.

De fait, la question du transfert dans la situation d'enseignement a été plusieurs fois abordées depuis Freud (Chaussecourte, 2009, pp137-145). Mais il revient à Blanchard-Laville d'avoir théorisé et construit une notion propre à ces phénomènes transférentiels dans l'espace de la classe et en situation de transmission. Non seulement, elle a pris en compte les phénomènes transférentiels dans la classe, mais elle a globalement pris en compte les processus inconscients au sein de la classe et en a montré le rôle dans les situations d'apprentissage :

« Si l'un des pôles du système, le savoir enseigné, peut-être, à juste titre, qualifié d'objet, l'objet justement de la transaction didactique, et, de ce fait, faisant figure d'objet d'investissement, d'objet du désir, il ne faudrait pas perdre de vue dans la foulée que les deux autres pôles du triangle [du triangle didactique: Savoir, Maître, Élèves], tout en étant bien, pour nous chercheurs, des objets de connaissance, ce sont des acteurs humains du

système (...) Or justement la caractéristique d'humanité de ces acteurs, l'enseignant et l'enseigné, fait qu'ils sont dotés d'une subjectivité et d'un psychisme agissant et ce, d'autant que, dans la situation didactique, ils sont propulsés dans une dynamique interne relationnelle complexe médiatisée par leurs relations respectives à l'objet de savoir. C'est bien de la relation respective des deux acteurs à l'objet – de savoir – que va découler la topique spécifique qui structure l'espace didactique. Topique dont le mystère reste encore largement à décrypter ».
(Blanchard-Laville, 1989, p64)

A cette fin, Blanchard-Laville a élaboré plusieurs notions dont la signature de l'enseignant, l'espace psychique de la classe, le transfert didactique et le holding didactique (Blanchard-Laville, 2001). Si ces trois notions sont importantes pour élaborer mon travail, je vais, pour le moment, axer mes propos sur la notion de transfert didactique afin de me permettre d'articuler circuit du sensible dans le processus éducatif et circuit du sensible dans la relation pédagogique.

Dans la revue *Recherche en didactiques des mathématiques* Blanchard-Laville définit ce qu'elle entend par transfert didactique ;

« [...] L'espace d'enseignement est structuré au niveau psychique par un scénario projeté par l'enseignant(e). Ce scénario a partie liée au mode de lien que l'enseignant installe avec les élèves mais aussi au rapport au savoir qu'il manifeste dans la situation. J'ai proposé de nommer transfert didactique cette force modelante qui façonne l'espace didactique au niveau psychique ». (Blanchard-Laville, 1997, p159)

Cette force modelante que Blanchard-Laville nomme transfert didactique provient de la structuration psychique de l'enseignant et se retrouve au sein de la classe et dans la démarche pédagogique adoptée par l'enseignant. Il y a ainsi une forme de projection de l'enseignant sur l'espace de la classe. Ce que l'enseignant projette est en partie inconscient et relève de son propre vécu infantile et d'élève. Il y a un insu qui conduit l'enseignant à mener une démarche et une relation pédagogiques particulières. Au cœur de cet insu se loge le rapport que l'enseignant lie au savoir et qu'il va projeter dans l'espace de la classe. Ainsi, les modalités de son propre rapport au savoir se rejouent dans la classe.

Par ces phénomènes l'enseignant instaure un climat, un mode de fonctionnement lié à sa propre personnalité et j'ajouterai sa part sensible. Blanchard-Laville ajoute que ce modelage est la signature de l'enseignant. C'est l'empreinte que l'enseignant imprime dans les classes qu'il a :

« À partir de l'analyse fine de séquences de cours enregistrées nous avons eu la possibilité d'identifier cette empreinte qui signe la topographie de l'espace didactique pour un enseignant particulier, en mettant l'accent sur la double dimension du lien didactique en situation d'enseignement, à la fois relationnel avec les enseignés et lien au savoir à enseigner, issu de toute l'histoire du rapport au savoir de l'enseignant, et c'est ce que j'ai appelé son transfert didactique » (Blanchard-Laville, 2001, p152)

Cependant, le transfert didactique est plus complexe car constitué plus précisément d'un double transfert. Comme nous l'avons vu l'enseignant transfère sur l'espace de la classe. Mais l'enseignant répond aussi au transfert des élèves. C'est le contre-transfert de l'enseignant. Ainsi l'enseignant se situe au cœur d'un double transfert.

Ainsi l'espace de la classe se constitue sur la base de ce double transfert. D'une part, ce sont les processus inconscients de l'enseignant qui agissent en reprenant les processus infantiles inconscients de l'enseignant et en mettant au travail le rapport que l'enseignant a établi avec le savoir. D'autre part, se produisent dans l'espace de la classe les processus inconscients des élèves (freins, désirs, agressivité, conflits internes) qui peuvent se réactiver avec les apprentissages.

L'ensemble de ces informations quoique essentielles pour mon travail n'est pas ce qui m'intéresse à ce stade de mon travail. Je reviendrai sur ces points de rapport au savoir, d'empreinte ou de signature et d'espace psychique de la classe. C'est un autre point de la théorisation du transfert didactique de Blanchard-Laville qui m'importe à ce stade pour ma propre élaboration théorique.

En effet, Toujours en élaborant la notion de transfert didactique, Blanchard-Laville a montré que l'on pouvait faire un rapprochement entre la relation pédagogique qui a lieu dans la classe et la relation lien mère-enfant :

« La légitimité de cette extension, outre sa valeur heuristique, est à chercher dans le fait que le sujet enseigné est remplacé par chaque situation d'enseignement dans un état de dépendance provisoire à l'enseignant-environnement, qui ne peut manquer de réveiller en lui cette détresse archaïque du nourrisson dépendant absolu » (Blanchard-Laville, 2005, p264)

Blanchard-Laville ne manque pas de remarquer dans ce passage que le transfert didactique fait aussi revivre des relations primaires que l'élève a pu avoir notamment avec sa mère en raison de l'analogie de la situation entre le petit d'homme/mère et élève/enseignant. L'enfant devenu élève peut transposer ses premières relations d'attachement et d'accordage affectif sur l'enseignant, d'autant que cette profession est majoritairement féminine notamment dans les petites classes.

De même, la pratique de l'enseignant est souvent portée par ses représentations conscientes et inconscientes, par la relation d'attachement avec ses parents, par la relation d'attachement qu'il met en place avec l'enfant quel qu'il soit, par la façon dont cet enseignant a été élève et a appris, par la place qu'il accorde au savoir.

Dès lors, je peux avancer l'idée que le circuit du sensible s'élaborant au sein des relations intergénérationnelles se rejoue au cours de la relation pédagogique, et se rejoue d'autant que la relation pédagogique est empreinte du transfert didactique de l'enseignant. Ce circuit du sensible est particulier et propre à chaque vécu individuel.

C'est pourquoi, Cette transposition est à double sens. Il s'agit de prendre en compte :

- le circuit du sensible élaboré par l'élève*
- le circuit du sensible élaboré par l'enseignant*

Dès lors, il s'agit de déterminer la façon dont je mets au travail ma part de Sensible en tant que psychopédagogue, ce circuit du sensible étant pour moi un levier pour mes interventions. J'aborderai ce point dans la quatrième partie. Je développerai dans cette quatrième partie la

manière dont ma part de Sensible intervient dans ma posture d'enseignante. Il s'agira de mettre au jour la façon dont ma part de Sensible imprègne, fait empreinte dans ma posture et ma pratique d'enseignante.

4.3 Subjectivation et identité. Le corps : une forme signifiante

Alexandre et le processus de subjectivation

Pour passer à l'acte « je me déconnecte » m'avoue un jour Alexandre. Au dire d'Alexandre c'est comme si la tête et le corps faisaient scission. Cette scission semble nécessaire pour qu'Alexandre puisse passer à l'acte et faire l'imbécile en classe. Il est dans ce cas « no limit » comme le jour de son examen blanc en sciences.

Il en est de même à l'extérieur du lycée quand il avait imaginé avec deux de ses camarades d'arrêter un taxi pour y monter et en descendre aussitôt. Pour faire ce coup il s'était forcé m'avait-il dit à « se déconnecter ».

Cependant, l'expérience du basket est différente : « quand je joue et que je suis sur le terrain, je ressens les choses différemment. J'ai l'impression d'être connecté à mon environnement. Mes actes, ce que je dois faire, mes pensées sont évidentes »

Ainsi se joue à certains moments chez Alexandre cette impression de coupure entre corps et esprit et le pulsionnel peut agir en toute liberté se retrouvant désarrimé du circuit du sensible.

Comment faire, dès lors, pour que ce pulsionnel puisse redevenir sensible ?

A partir des propos d'Alexandre, je suppose que réinscrire une relation entre corps et esprit est nécessaire pour construire le circuit du sensible et réinscrire le pulsionnel dans ce circuit. Comment opérer ?

Ma réponse à cette question est toujours la même :

- par une pratique corporelle permettant le *playing*, le jeu selon Winnicott, et enclenchant le processus d'anamorphose grâce au corps en mouvement.

Chez Alexandre c'est le basket. Il en existe d'autres. Ainsi je présenterai en fin de partie IV de quelles manières une pratique artistique convoquant le corps comme la chorégraphie peut être un médium privilégié pour réactiver le circuit du Sensible, peut réarrimer la pulsion au Sensible et ainsi engager une construction identitaire.

Pour le moment, je souhaite montrer comment le corps et notamment le corps en mouvement, par le biais du geste, peut se constituer en une forme signifiante et devenir le lieu de subjectivation et d'identité.

Le langage non verbal : Une forme signifiante de l'expérience sensible

L'expérience sensible est soumise à un façonnage culturel par le biais du processus éducatif. L'expérience sensible se constitue au sein des relations entre adultes et enfants. Il y a ainsi un paramètre important dans le modelage de l'expérience sensible : les interactions, et, notamment les interactions non verbales. Il nous faut donc considérer cette équation expérience sensible et interactions non verbales portées par le langage non corporel. Pour ce faire, nous utiliserons dans les lignes qui suivent le syntagme langage non verbal, celui-ci renvoyant au langage corporel.

L'expérience sensible s'éprouve dans l'immédiateté. Elle est évanescence et impalpable. Il y a donc une difficulté à la discriminer. Cependant, nous pensons que le langage non verbal, médium des interactions non verbales, rend palpable cette expérience sensible. Nous allons donc dans les lignes qui suivent tenter de démontrer comment le langage non verbal rend compte et devient une expression visible de l'expérience sensible. Cependant, il nous semble, au préalable important de définir ce que l'on entend par langage non verbal. En effet ce syntagme fréquemment utilisé dans le langage commun est couramment utilisé sans remise en question. Cependant cette expression apparaît plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. En effet, nous avons vu que la phénoménologie doit être vue selon Merleau-Ponty sous l'angle de la perception où : « toute conscience est conscience perceptive » (Merleau-Ponty, 1951, p9). Dès lors, Il vient remettre en question la démarche de E Husserl pour qui : « toute conscience est conscience de quelque chose ». En effet, la conscience mue par l'intentionnalité se constitue d'une noèse (acte de la pensée) et d'un noème (objet de la pensée). Il y a une corrélation noético-noématique qui est à la base de la constitution des analyses de la conscience. Cependant, en plaçant le corps, la perception et la question du sensible comme ouverture au monde et primat

de l'expérience, M. Merleau-Ponty vient remettre en question la corrélation noético-noématique. Cette corrélation n'est pas pour lui une base irréductible. C'est un niveau supérieur de l'analyse. Il y a, en fait, des données non assimilables à la corrélation noético-noématique. Ces données se situent en deçà de cette corrélation. C'est le cas de l'expérience vécue passant par un continuum sensoriel, un flux de sensations, dont le corps propre (Leib) est le lieu privilégié. C'est une expérience originaire et primitive propice à notre subjectivité au coeur de laquelle se joue un reste inatteignable. C'est l'expérience antéprédicative au sein de laquelle les sensations premières (le présent vivant) se tiennent dans le silence, en dehors de toute expression possible, de toute syntaxe ou toute logique. Dès lors se pose un problème. En effet, comment parler de langage corporel dans cette optique si ce dernier se constitue par le sensible et se retrouve donc au coeur de l'antéprédicatif ? Comment peut-il y avoir un langage se situant dans l'antéprédicatif ? Se fait jour ici une contradiction car le langage se situe par essence dans le prédicatif. Il me faut donc éclaircir ma posture énonciative par rapport à la notion de langage non verbal.

De même, le langage corporel est englobé dans un langage plus vaste qui est le langage non verbal. Cette seconde notion est aussi problématique. Stricte sensu le langage est verbal. C'est un système soumis à une double articulation. Dès lors, parler de langage non verbal ou de langage corporel peut être considéré comme un abus de sens voire un paradoxe. En effet, lieu du divers et du continu le corps ne peut intégrer les contraintes du langage verbal soumis à cette double articulation. De ce fait, le langage corporel ne peut se soumettre à une double articulation. Se fait jour alors la question suivante : dans quelle mesure peut-on parler d'un langage non verbal dont le corps signifiant serait un objet d'étude ? Peut-on conférer une existence concrète et objective au corps signifiant ? Dans ce cas, quel serait ce corps signifiant ? Quel serait son registre ?

Le langage non verbal : entre expression métaphorique et entrelacs.

Une Dénomination : une métaphore

Selon Emile Benveniste il y a un modelage sémiotique dont : « on ne conçoit pas que le principe se trouve ailleurs que dans la langue » (Benveniste, 1980) En effet, la langue est l'organisatrice sémiotique par excellence. De ce fait on peut penser que c'est le langage verbal qui façonne un corps signifiant. Dès lors, les discours que l'on tient sur le corps lui confèreraient la qualité de système signifiant. Il y aurait donc discours du corps parce qu'il y a discours sur le corps qui opère un modelage. Le langage corporel en tant que tel n'existerait pas. Il serait

une utopie et ou une erreur de langage. Son acception ne proviendrait que des discours véhiculés sur le corps. Dès lors le langage corporel n'existerait pas en tant que tel. En effet, le geste se situe dans l'expérience et il relève avant tout du sensible. Il y a une expérience corporelle qui « est la conscience immédiate et intime que nous avons de notre propre corps » (Dokic J, Marzano M(sous la direct), 2007, p358). L'expérience corporelle présente trois caractéristiques. Tout d'abord elle nous permet de former un jugement à partir de l'état spatial, dynamique, qualitatif et affectif de notre corps. Entre en jeu à ce niveau le système proprioceptif. L'expérience corporelle est donc une modalité de la perception sensorielle. Ensuite, l'expérience corporelle est liée à l'action. C'est un corps en mouvement, doté d'une énergie. Enfin, l'expérience corporelle est une condition sine qua non de la conscience de soi. Elle permet de tracer une frontière entre soi l'autre, entre mon intériorité et le monde extérieure. Il y a donc au cœur de ces différentes caractéristiques l'idée de perception sensorielle et l'idée de mouvement, de mobilité. Il y a continuité permanente. Le corps est perçu comme une entité active et appréhendé dans son dynamisme. Au contraire le langage est un système de signes soumis à une double articulation. Il est rationnel et volontaire. Il se marque par le discontinu et des écarts réglés. La double articulation ne conviendrait pas au langage non verbal et au geste signifiant. En effet, le langage corporel ne s'inscrit pas dans l'idéalité de la langue. Le langage corporel n'est pas constitué d'unités discrètes à l'image des phonèmes. Le langage gestuel n'intègre pas les écarts du système réglé de signes. Ainsi, si l'on garde au terme langage la définition rigoureuse de langage articulé, le langage gestuel échapperait à l'idéalité de la langue. De ce fait, le langage non verbal ne serait pas soluble dans l'analyse (Winkin, 1995, p23-32) qui nécessite découpage, catégorisation et classification de l'expérience et du divers. Ainsi ce discontinu propre au langage et à la langue ne pourrait prendre en compte un objet marqué par le continu. Il y aurait impossibilité rationnelle entre ces deux registres.

Cependant, j'adopte une posture quelque peu différente. Le langage est stricto sensu verbal, mais je suis l'hypothèse de Drouin Hans qui propose que « *si l'on conserve au mot langage le sens un peu étroit mais rigoureux de langage articulé, l'idée de langage du corps ne peut être autre chose qu'une métaphore* » (Drouin-Hans, 1995, p1). En tant que métaphore le *langage corporel* concilie une hétérogénéité. En effet, la métaphore est un « faire-comme-si » consistant à comparer ou identifier ce qui n'est pas comparable. Il y a métaphorisation parce qu'il y a rapprochement entre réalités hétérogènes. La métaphorisation fonctionne par similitude ; c'est une percée de la ressemblance entre entités appartenant à deux genres ontologiques différents (Charbonnel, 1991). On compare ce qui n'est pas comparable. En

appréhendant le *langage corporel* comme une métaphore, ce syntagme nomme une hétérogénéité. Il y a comparaison de deux entités hétérogènes qui ne relèvent pas du même genre. Ainsi les termes *langage* et *corps* sont comparés afin d'attribuer au corps les qualités que l'on donne au langage. On établit une ressemblance entre corps et langage afin de constituer un nouveau genre, le *langage du corps*, qui acquiert les qualités que l'on attribue au comparant, le langage. Le langage est un moyen d'expression s'appuyant sur un système conventionnel, la langue, ayant un code et des règles. En prenant pour comparant le langage, il s'agit d'attribuer au corps les qualités du langage comme moyen d'expression. Dès lors, comment se constitue ce corps expressif ? Comment déterminer et qualifier ce langage corporel ?

Un fonctionnement : un entrelacs entre durée et espace

Le corps s'inscrit dans cette dynamique sociale qu'est l'interdépendance moteur du processus de civilisation (Elias, 1939, p94). Le groupe ou le collectif agit sur la formation du corps et inversement le corps participerait et agirait sur le groupe et le lien. Ainsi, Baigné dans une configuration et pris dans une interdépendance entre groupe et individu, le corps serait façonné autant qu'il façonne. Ainsi le corps est pris dans un double mouvement de récepteur et d'acteur. Nous allons repartir de ce double mouvement pour expliciter la dynamique spécifique et la constitution du langage corporel.

Selon Merleau-Ponty, le corps sensible a la possibilité simultanément de produire et de percevoir du sens. C'est ainsi que le corps n'est pas seulement un réceptacle d'impression ; il est aussi lieu d'une expression. Tel un chiasme, il se situe dans un rapport sentant/sensible, percevant/perçu, touché/touchant. La notion de chiasme développée par Merleau-Ponty est une importation de la littérature dans le champ de la philosophie. En effet, Le chiasme est avant tout une figure de style consistant à croiser des termes ou des syntagmes. Cela désigne chez Merleau-Ponty un dispositif de croisement, un entrelacs (Merleau-Ponty, 1964, p170-201) entre perception active et passive : touchant/touché, percevant/perçu. Par le chiasme sentant/sensible, l'individu est un être au monde qui a accès au sens et à l'expression car : « Toute perception (...) est déjà expression primordiale » (Merleau-Ponty, 1969, p111). Le corps, entre perception active et perception passive, est simultanément récepteur et acteur. Médiateur d'un processus d'intériorisation et d'extériorisation le corps peut offrir à l'individu une expression première et primordiale. C'est donc au cœur de ce circuit que nous avons déterminé comme étant le circuit du sensible, et grâce à la *tekhnè* et à l'activité, que le langage corporel se constitue. D'un processus d'intériorisation, le corps est impressionné et façonné. Nous dirons qu'il imprime.

Par son activité et grâce au processus d'extériorisation le corps est aussi acteur. Doté d'une signification motrice (Merleau-Ponty, 1964), le corps exprime. Se trouve donc au cœur du corps expressif l'idée de mobilité et d'activité du corps. Il faut donc appréhender ce corps en mouvement pour définir le mode de fonctionnement du langage corporel. Pour ce faire, nous utiliserons le terme geste pour parler de corps en mouvement.

En effet, Le geste se définit comme un « *mouvement corporel visible* volontaire ou involontaire auquel il est possible d'attribuer un sens »²⁸. De cette définition, on peut noter que deux paramètres sont importants :

-le mouvement. L'idée de mobilité est prépondérante. Le geste renvoie à la dynamique et à l'énergie permettant à l'action et à l'activité de se mettre en place. Cette activité démarre par une impulsion. Nous nous situons donc dans l'espace interne du corps où est convoqué les systèmes intéroréceptif et proprioceptif se dégageant de tout regard extérieur. Par ailleurs, le mouvement fait nécessairement appel à la durée. Nous choisissons le terme de durée plutôt que de temps. La durée est ce que Bergson appelait le temps pur. C'est le temps subjectif contrairement au temps qui est le temps scientifique. C'est le temps spatialisé et objectivé.

-la notion de visibilité. Celle-ci implique le regard. Le geste relève de la catégorie de la figurabilité. Nous nous situons dans l'espace extérieur du corps. La visibilité implique la dimension de l'altérité et de l'intersubjectivité : c'est toujours par un autre à distance que mon geste s'inscrit dans le visible et prend sens. Enfin, la visibilité renvoie à l'espace.

Visibilité et mouvement sont les deux critères constitutifs du geste, l'un renvoyant à l'espace, l'autre au temps.

Avec le geste, il y a spatialisation de la durée et mise en temps de l'espace. En effet, par la visibilité le geste traduit la durée en la spatialisant. Simultanément, avec la notion de mobilité cette spatialisation s'inscrit dans le temps. Nous avons ainsi un fonctionnement en boucle qui engendre pour le langage gestuel l'impossibilité de s'inscrire dans l'idéalité de la langue. En effet, par son fonctionnement en boucle entre espace et temps, il ne peut y avoir d'unités discrètes à l'image des phonèmes. Le langage gestuel n'intègre pas les écarts du système réglé de signes. Dès lors, il ne peut supporter permanence, réitérabilité et système fixe. Sa phénoménalité paraît indépassable. C'est pourquoi il peut être considéré comme le lieu d'un

²⁸ POUILLAUDE F, « Geste et signification », séminaire philosophie de l'esthétique, Paris IV, 7 octobre 2009.

insaisissable ou ineffable. Apparaissant/disparaissant, il serait présence/absence. Comment comprendre et analyser cette insaisissable ou ineffable ? Apparaissant/disparaissant, le geste devient visible et invisible. Dès lors comment fonctionne cette dualité visible/invisible ? Comment se joue ce rapport entre les deux ? Comment le visible peut rendre compte de cette invisible ou impalpable qu'est l'expérience sensible.

Ainsi, il y a spatialisation de la durée et mise en temps de l'espace. Par la visibilité le corps traduit la durée en la spatialisant. Simultanément, avec la notion de mobilité cette spatialisation s'inscrit dans le temps de la succession. Nous avons ainsi un fonctionnement en boucle, l'un renvoyant à l'autre. De cette manière nous aurions une durée rendue visible. Mais nous pouvons aussi supposer que ce visible peut révéler en le masquant une dimension invisible qui serait l'expérience sensible ?

Du Visible à l'invisible. Un écart : le corps de chair.

Aborder la dimension visible du corps renvoie à sa représentation. Celle-ci passe par l'image, ce qu'on appelle l'image de soi. L'image de soi est l'acquisition d'une image visuelle grâce au miroir permettant ainsi de développer la conscience de soi. L'image de soi est la façon dont le corps apparaît plus ou moins consciemment à l'individu à travers un contexte social et culturel particularisé par son histoire personnelle. L'image de soi relève ainsi de l'affectif et du domaine psychosocial. Mais il y a une autre donnée. En effet, l'image de soi renvoie à l'image spéculaire, à son image dans le miroir. L'image de soi permet ainsi une représentation de son corps. Ce rapport à l'image spéculaire, notamment chez l'enfant, a été observé et décrit par plusieurs personnes. Darwin en 1872 publie un texte qui relate les observations effectuées sur son fils. Dans ce texte il décrit le comportement de l'enfant face à son image dans le miroir. Plus tard, Henri Wallon reprend ce travail et l'approfondit. Il publie son travail dans *Les origines du caractère chez l'enfant* (Wallon, 1934) à l'intérieur duquel il intègre un chapitre intitulé « Le corps propre et son image extéroceptive » (Wallon, 1934, p218-247). Les travaux d'Henri Wallon sont un moment charnière concernant l'étude de l'image spéculaire. Son étude fait référence.

Son travail sera repris notamment par Lacan dans « le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique » (1936, p93-100). Il sera aussi repris pour être discuté voire critiqué par M Merleau-Ponty dans *Phénoménologie de la perception* (1945). Restant comme l'œuvre de référence dans ce

domaine, il nous semble important de repartir des travaux de Wallon pour ensuite confronter ses propos à ceux de Merleau-Ponty. La confrontation de ces deux auteurs nous permettra d'apporter un éclaircissement sur la relation entre visible et invisible, entre représentation et masque.

Le corps est aussi le corps sensori-moteur, ce corps doué de sensations que procure le corps physiologique. Ce corps est dès notre naissance formé, éduqué. Chaque enfant apprend à tenir sa tête, à s'asseoir, à marcher, à parler. Ce corps ne reste pas à l'état biologique. La culture pose son empreinte sur ce corps naturel. Ce sont les techniques du corps. Ainsi, ce corps physique, de nature reste comme inatteignable, toujours empreint d'un corps culturel. Ce premier corps, ce corps physique, doté de sensations est ce qui relève du présent vivant (Husserl). Comme je l'ai précisé dans mon introduction, ce corps reste inatteignable.

Cependant, entre ces deux corps, il y a un écart relié par le corps de chair. Ce corps fait lien entre visible et invisible.

De la représentation et à l'objectivation : la constitution d'une forme signifiante

Henri Wallon s'est intéressé dans le cadre de la psychologie génétique aux conditions de développement de l'enfant. Il part ainsi du principe que le schéma corporel participe à la prise de conscience du corps propre et au processus d'individualisation de l'enfant. La notion de schéma corporel vient du neurologue H Mead qui en 1911 définit le schéma corporel « comme un système dynamique qui constitue des modèles organisés concernant la condition corporelle de l'individu et qui gouverne la posture et la motricité de chaque individu » (Mead, 1911, p102). S'appuyant sur les travaux de Henry Mead, H Wallon reprend cette notion de schéma corporel en partant du principe qu'avec la constitution du schéma corporel il y a élaboration d'une unité corporelle et psychique. En effet, l'ensemble des sensations internes superficielles (intéroceptives) et profondes (proprioceptives) participe à l'activité de l'enfant dès sa naissance, et, cet ensemble, intéroception et proprioception, configure un système énergétique qui garantit l'unité organique de l'enfant. Cependant, ce système énergétique commandé par la sensibilité intéroceptive et proprioceptive ne suffit pas à la constitution du schéma corporel. L'unité psychique et organique de l'enfant nécessite aussi l'échange et la relation avec l'environnement extérieur de ce dernier. Les sensations internes ne sont pas seules en jeu. Il y a un système d'échanges qui se fait entre une intériorité, les sensations internes superficielles (intéroceptivité) et profondes (proprioception), et une extériorité, les excitations

venues du monde extérieur (extéroceptivité). Pour Wallon l'ensemble des sensibilités intéroceptives et proprioceptives ne peuvent se développer que par l'établissement de relations de plus en plus précises avec les excitations venues du monde extérieur constituées des cinq sens (ouïe, toucher, goût, odorat et vue) Cette dernière acquiert une dimension particulière chez Wallon. En effet, il y a pour Wallon remaniement du schéma corporel quand intéroceptivité et proprioception rencontrent l'aspect visuel. L'unité corporelle s'affine car ce que l'enfant ressent par la proprioception est accrédité par la vue. Wallon donne comme l'exemple l'enfant qui sent sa main en mouvement et la voit en même temps. Cependant H Wallon approfondit ce rapport à la vue en introduisant l'image spéculaire. L'expérience que fait l'enfant de son image dans le miroir a une place prépondérante car elle apparaît comme un moment constitutif dans le développement de l'enfant. En effet l'image de l'enfant dans le miroir permet d'associer très précisément image externe, intéroceptivité et vision directe car l'enfant se voit dans le miroir dans sa totalité. Henri Wallon indique ainsi que l'image dans le miroir permet à l'enfant de constituer « une image homogène et cohérente » (Wallon, 1934, p227). Cela permet de constituer une image du corps total et unifiée et permet aussi à l'enfant d'accéder à la représentation symbolique de son corps propre. Pour ce faire l'enfant doit se déprendre de son expérience immédiate en dissociant expérience vécue et représentation de son corps :

« Entre l'expérience immédiate et la représentation de choses il faut nécessairement qu'intervienne une dissociation, qui détache les qualités et l'existence propres à l'objet lui-même des impressions et des actions où il est initialement impliqué, en lui attribuant, entre autres caractères essentiels, ceux de l'extériorité. Il n'y a de représentation possible qu'à ce prix. Celle du corps propre, dans la mesure où elle existe, doit nécessairement répondre à cette condition. Elle ne peut se former qu'en s'extériorisant » (Wallon, 1934, p227-228)

Nous venons de voir que l'image permet à l'humain d'accéder à une totalisation de son corps. Cette totalisation crée une forme qui unifie et rassemble permettant à l'être humain de se reconnaître et de s'identifier. Cette forme nous signifie et nous représente. Cette forme donnée par l'image du miroir nous renvoie à une totalité qui crée une permanence immuable, stable et réitérable. Cette forme renvoyée par le miroir permet ainsi au corps d'être objectivé et participe ainsi à la constitution de l'identité et de la singularité de l'enfant. Cependant, cette identification par l'image relève d'un leurre car elle fonctionne sur une bi-dimensionnalité alors que le corps est constitué de trois dimensions. Ainsi l'image spéculaire occulte la troisième dimension qui est la profondeur. Il y a ainsi un décalage entre l'image qui nous est renvoyée et la perception

que nous avons de nous-mêmes. De même, cette représentation de nous-mêmes se fait par imitation. Il peut donc y avoir adhérence à cette image, à ce leurre. Nous pouvons nous demander si cette identification s'indexant sur une image nous individualise et nous singularise. Pour discuter ce point de vue ou cette limite, nous allons nous référer à Merleau-Ponty.

*...A l'invisible : le corps de chair*²⁹

Nous avons vu précédemment que pour Merleau-Ponty le corps est sujet de la perception (Merleau-Ponty, 1945, p239). Il y a une intentionnalité motrice dans laquelle le schéma corporel est partie prenante. En effet, dans cette perspective le schéma corporel est intégré dans l'activité intentionnelle psychophysique du sujet. Le schéma corporel, c'est-à-dire l'acquisition d'une expérience organisée du corps propre, est une connaissance pré-cognitive de notre corps dans le monde. Le schéma corporel est une unité pré-réflexive qui opère une synthèse perceptive du monde. Ainsi par le biais de l'unité qu'est le schéma corporel chaque individu perçoit une extériorité reliée à son intériorité. De ce fait autrui est intégré dans la synthèse perceptive qu'opère le schéma corporel :

« C'est justement mon corps qui perçoit le corps d'autrui et il y trouve comme un prolongement miraculeux de ses propres intentions, une manière familière de traiter le monde ; désormais comme les parties de mon corps forment ensemble un système, le corps d'autrui et le mien sont un seul tout, l'envers et l'endroit d'un seul phénomène et l'existence anonyme dont mon corps est à chaque fois la trace, habite désormais ces deux corps à la fois. » (Merleau-Ponty, 1945, p406).

Par le schéma corporel il y a identification entre moi et autrui. Pour approfondir ce phénomène d'identification, Merleau-Ponty se réfère aux travaux de Wallon sur l'enfance et avance l'idée que l'enfant imite autrui de la façon suivante : « Il en prend possession, il apprend à s'en servir comme les autres s'en servent, parce que le schéma corporel assure la correspondance immédiate de ce qu'il voit faire et de ce qu'il fait et que par là l'ustensile se précise comme un manipulandum déterminé et autrui comme un centre d'action humaine » (Merleau-Ponty, 1945, p407) Ainsi pour Merleau-Ponty la constitution du schéma corporel coïncide avec la possibilité que cette expérience soit transférée à autrui : « L'image d'autrui peut être immédiatement

²⁹ Nous empruntons le terme de chair à M Merleau-Ponty qui a recours à ce mot dans son livre *Le visible et l'invisible*

interprétée par mon schéma corporel » (Merleau-Ponty, 1945, p311). Dès lors intervient la notion de visible dans la constitution du schéma corporel, le rapport à autrui passant aussi par la vue. Ainsi le schéma corporel s'enrichit et se précise par la rencontre avec autrui, avec l'ouverture sur le monde par le biais de l'extéroceptivité et par l'ouverture au champ du visible. De ce fait le corps se situe dans l'espace et dans le monde. Dès lors la dimension de la spatialité devient prépondérante chez Merleau-Ponty, et, avec la prise en compte du visible et de la spatialité surgit le monde de la représentation. S'amorce, alors, l'idée de représentation du corps que l'on retrouve dans l'image du corps et le stade du miroir développé par H Wallon. Cependant, leur conclusion sur le stade du miroir divergent.

Selon H Wallon, le stade du miroir permet à l'enfant d'accéder à l'abstraction. C'est en ce sens une étape majeure pour accéder au langage car cela permet : « (...) *d'admettre des images qui n'ont que l'apparence de la réalité ; affirmer la réalité des images qui se dérobent à la perception* » (Wallon, 1934, p230). Ainsi se crée un dédoublement entre des images sensibles mais non réelles et des images réelles mais non sensibles :

« Il implique que la notion d'existence n'est plus indistinctement liée à toute impression sensible, qu'elle n'est pas simple et absolue, qu'elle peut être transposée par des opérations de l'esprit. Il implique des substitutions d'images et de points de vue qui supposent le pouvoir d'évoluer au-dessus du présent sensori-moteur, d'évoquer à l'encontre des impressions actuelles, des systèmes purement virtuels de représentation, ou plutôt celui de subordonner les données de l'expérience immédiate à la représentation pure (..) C'est la période de l'activité symbolique, par laquelle l'esprit arrive à transmuter en univers les données de la sensibilité » (Wallon, 1934, p231)

Dès lors si l'on suit Wallon, cette reconnaissance dans le miroir nécessite un écart avec les sensations du corps. Il y a un vide qui s'instaure entre l'image du corps et le corps réel. Il y a donc séparation entre le corps propre et l'image du corps Cette séparation nécessaire implique une perte irréversible. Le corps ne relève plus d'un statut biologique. Il y a donc un manque qui s'inscrit dans le processus de représentation.

Au contraire pour Merleau-Ponty, le corps possède un monde sans se subordonner à une fonction de représentation ou fonction symbolique. Il y a pour Merleau-Ponty une signification motrice et une signification intellectuelle. Dès lors, la fonction de représentation ne dépasse pas le sensori-moteur. Ainsi l'enfant soumis à l'expérience de son image dans le miroir restructure son expérience sensible mais ne s'en éloigne pas pour autant. Pour argumenter en ce sens, M

Merleau-Ponty se réfère à J Lacan et à son article « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique » (1936). Pour Lacan l'expérience du miroir chez l'enfant est une identification. L'enfant s'identifie et se reconnaît instaurant ainsi une permanence. Il y a donc mise en place d'une matrice symbolique ; c'est une forme primordiale du moi mais qui reste cependant antérieure à l'objectivation et au sujet qui émerge à travers le langage.

Pour Lacan, le stade du miroir est une étape importante pour l'accession au langage mais pour autant l'enfant n'est pas encore dans le langage. Pour Lacan « l'image spéculaire semble être le seuil du monde visible » (Lacan, 1936, p95) Il y a effectivement décentration de l'enfant quand il rencontre son image, cette dernière lui permettant d'anticiper la maîtrise de son unité corporelle par rapport à son expérience vécue, et, J Lacan d'ajouter que cette identification nécessite donc l'intervention d'un autre, un adulte, pour permettre à l'enfant de s'identifier. Dans cette rencontre de son image dans le miroir l'enfant n'est pas seul. Il est accompagné de l'un de ses parents qui le désigne dans le miroir, permettant à l'enfant de s'identifier. C'est par le propos et le regard de cet autre que l'enfant peut accéder à son identification. Le regard et la vision deviennent donc des éléments fondamentaux dans l'approche de Lacan. Merleau-Ponty reprend et commente les propos de Lacan. Il y a pour Merleau-Ponty dans l'expérience du miroir une rencontre avec autrui. Le miroir est ainsi un rapport d'être au monde. De même l'enfant quitte le domaine de l'expérience vécue pure pour se constituer un monde partagé entre expérience vécue et image. L'enfant se réfère à un moi fictif et réorganise son schéma corporel en faisant intervenir ce visible et développe par là une nouvelle approche de la spatialité. Ainsi le regard et le regard d'autrui acquièrent une nouvelle place.

Dès lors, le corps propre, sentant sensible, se constitue dans un écart : il se donne à soi et s'écartant de soi-même, voyant il est visible, touchant il est tangible. S'élabore ainsi un entrelacs se constituant dans ce que M Merleau-Ponty appelle la chair. La chair est le corps voyant/visible qui se constitue dans un lien tout en assumant un écart entre intériorité, expérience vécue, sensible et extériorité, image du miroir. Dès lors se met en place une profondeur, une épaisseur inatteignable par le visible. Il y a une partie invisible que la chair revêt. La représentation ne peut atteindre cette part du corps. Il y a une couche primitive inatteignable et indicible. Il y a une signification motrice indépendante de la représentation visuelle et symbolique. La fonction symbolique ne peut renfermer l'ensemble du corps soumis à sa propre signification : *tacita significatio et muta eloquentia*.

Une forme signifiante de l'expérience sensible ou le rôle primordial de la durée.

Il y a un décalage entre un corps qui est notre être au monde et un corps qui est forme. Ce décalage crée un écart, une coupure entre notre intériorité et notre extériorité, entre ce que nous vivons et notre corps objectivé.

L'image nous signifie mais en même temps elle crée un autre de nous. Cette division ne peut être comblée. Mais il y a aussi un lien qui se crée entre notre être au monde et cette forme signifiante. En effet, l'image renvoyée par le miroir en tant qu'unité stable et réitérable nous permet d'instaurer une permanence. Cette forme, de l'ordre du visible s'inscrit dans la dimension de l'espace. Par cette permanence et de cette unité du corps, il y a une continuité.

Par ailleurs, cette forme nous renvoie à cet entrelacs entre espace et temps où il y a une spatialisation du temps et inversement une temporalisation de l'espace. Ainsi, se constitue une durée mise en espace et un espace mis en temps. L'image spéculaire permet de catégoriser, de spatialiser le continu, la durée et de lui donner une forme signifiante. Cette forme crée une scansion dans la continuité.

Il y a, aussi, traduction d'une intériorité dans une forme visible par le biais du circuit entre intériorité et extériorité. Nous pouvons dire ainsi que le corps est impressionné par une extériorité. Il y a une action de l'extérieur vers l'intérieur. Ce qui crée un incorporé, puis une intériorisation. Mais cette circulation se fait à double sens. Le corps est à la fois lieu d'échange de l'extérieur vers l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur. L'impression fait retour vers une extériorité et s'exprime car le corps est une projection de surface, et, la peau est surface d'inscription. Le corps est un lieu qui extériorise cette impression en recréant un nouveau sens. Il y a ainsi transposition et déplacement. C'est ainsi que cette forme signifiante qu'est le corps traduit l'expérience sensible, donnée impalpable et évanescence. L'expérience sensible est cette part invisible, inatteignable et indicible du langage corporel. Dès lors, comment pouvons-nous en rendre compte ?

Pour étudier la part invisible que revêt le corps de chair je fais le choix de convoquer l'anamorphose, abordée par Lacan dans son livre *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (Lacan, 1973, p92-104) à partir des travaux de M Merleau-Ponty sur la fonction scopique dans *Le visible et l'invisible* (Merleau-Ponty, 1964). Auparavant L'anamorphose a été traitée par Baltrusaitis dans son livre *Anamorphoses ou perspectives curieuses* (Baltrusaitis, 1955). Cependant l'étude l'anamorphose remonte à plus loin. Le principe de l'anamorphose est déjà un objet d'étude durant la Renaissance dans le traité *Pratica della prospettiva* de D Barbaro

en 1559. C'est aussi un sujet de débats au XVII^{ème} siècle entre Descartes, Mersenne et Jean-François Nicéron.

Barbaro présente l'anamorphose de la façon suivante : « *Maintes fois et avec non moins de plaisir que d'émerveillement, on regarde quelques-uns de ces tableaux ou cartes de perspectives dans lesquels si l'œil de celui qui les voit n'est pas placé au point déterminé il apparaît tout autre chose que ce qui est peint mais, regardé ensuite de son point de vue, le sujet se révèle selon l'intention du peintre.* » (Barbaro, 1559 in Mondzain « Anamorphose », Encyclopaedia Universalis). L'anamorphose permet de créer une illusion ou plutôt permet de jouer avec l'illusion de la représentation. Avec l'anamorphose le monde est représenté de façon déformée si l'on regarde l'image de face. Il faut se déplacer sur le côté de l'image pour que celle-ci se reconstitue correctement. Ainsi en jouant avec l'illusion que permet l'image, l'anamorphose est révélatrice : « *elle se charge de nous dire la vérité* » (Mondzain, « Anamorphose »). Elle met au jour l'illusion et le trompe l'œil à l'œuvre dans la représentation et l'image en inversant la perspective. En effet, le terme anamorphose signifie une « forme qui revient ». La perspective est dépravée par une application de ses lois : « *Au lieu d'une réduction progressive à leurs limites visibles, c'est une dilatation, une projection des formes hors d'elles-mêmes, conduites en sorte qu'elles se redressent à un point de vue déterminé.* » (Baltrušaitis, 1984). Le travail consiste à déformer l'image ou l'objet d'origine jusqu'à son anéantissement. Cette déformation nécessite un changement de point de vue du spectateur pour que l'image ou l'objet se reconstitue.

Donc l'anamorphose se fonde sur un jeu paradoxal entre disparition/apparition, anéantissement/reconstitution. Elle travaille sur les contraires. Il y a valorisation de la représentation et démonstration du leurre de celle-ci. Elle montre que les apparences sont trompeuses et révèle que le visible peut être autre chose que ce qu'il n'est.

De la même façon, je pense que l'image du corps capté par le miroir et soumis au champ du visible est un leurre. L'image du corps cache la profondeur du corps. Cette profondeur du corps recèle cette part invisible, insaisissable qu'est le présent vivant, ce que Lacan a appelé le réel du corps.

Grâce à l'anamorphose qui opère un processus de voilement/dévoilement, ce présent vivant ou réel du corps est révélé. A l'aide de l'image, l'anamorphose masque ou fait écran mais par cet ce masque elle révèle ce qui est insaisissable. Ainsi, l'anamorphose permet de donner autre chose à voir que ce qu'il n'y paraît. Elle révèle ce qui nous échappe et nous est insaisissable.

Le corps en tant que forme signifiante nous renvoie à cette expérience qui échappe au visible, à cette troisième dimension qu'est le présent vivant. En effet, le geste révèle en masquant le réel du corps ou le présent vivant de chaque individu. Le présent vivant recèle les sensations premières inaccessibles à l'individu. En effet, j'ai indiqué en introduction générale que le corps sensible, selon Merleau-Ponty, a la possibilité simultanément de produire et de percevoir du sens.

Le corps tel un chiasme, se joue dans un rapport sentant/senti, percevant/perçu, touché/touchant. Cela désigne chez Merleau-Ponty un dispositif de croisement, un entrelacs (1964, p170-201) entre perception active et passive : touchant/touché, percevant/perçu. Le corps, lieu du sensible, est pris dans un double mouvement. Le corps devient un pivot entre langage et perception, entre prédicatif et antéprédicatif. Le corps fait charnière entre sensations et langage. Cependant, il faut noter aussi que le perçu ou senti est saisi d'emblée par la conscience. Ainsi les sensations premières ou présent vivant ne peuvent être saisies telles quelles. La perception ne peut être appréhendée à l'état brut. Il y a un reste originaire mais inatteignable. En effet, l'individu est pris dès la naissance dans un déjà là dans lequel s'inscrivent le langage et la parole. Baigné dans une culture, l'enfant est dès la naissance pris dans un bain de langage. De ce fait toute sensation ou perception est prise dans ce rets de langage. Nous appuyant sur les travaux de M Merleau-Ponty, nous avançons l'idée qu'il y a un continuum sensoriel, l'expérience empreinte de sensations, qui ne peut être saisi à l'état brut car le corps est d'emblée inscrit et appréhendé dans un réseau de significations et de sens. Dès lors, le sensible est la rencontre de la sensation et de la conscience. C'est le point de bascule entre antéprédicatif et prédicatif. Les sensations persistent mais sont renvoyées dans un reste inatteignable, dans la profondeur du corps de chair pour reprendre le terme de Merleau-Ponty. Persiste un reste inatteignable dont le jeu d'anamorphose permet de rendre compte. Ce reste inatteignable indicible ou invisible est le présent vivant. C'est ainsi que Lacan reprenant la fonction scopique introduite par Merleau-Ponty dans *Le visible et l'invisible* (1964), a abordé la fonction de l'anamorphose (1964, Livre XI, p92-104) dans l'ordre de la représentation. Il y distingue vision et regard, le premier renvoyant à l'image, aux apparences et au leurre, le second renvoyant à ce qu'il appelle le réel du corps. En effet, la vision s'ordonne selon les caractéristiques du spéculaire et de l'image, et, respecte les lois de la perspective. Le regard se retrouve quant à lui dans l'anamorphose par un usage inversé de la perspective. Il y a dans l'anamorphose déformation de l'image permettant ainsi de réintroduire la profondeur du champ qui est éludé dans l'image, cette dernière étant bi-dimensionnelle. Avec le processus de l'anamorphose s'opère donc un processus de voilement/dévoilement et fait apparaître tout en le masquant le réel du corps, profondeur du

corps, ce reste inatteignable car relevant de l'antéprédicatif. L'anamorphose révèle aussi le leurre de la représentation, l'illusion et le trompe-l'œil. De même, Lacan ajoute que la fonction du regard ne renvoie pas à l'espace comme le fait la vision mais renvoie au temps. C'est pourquoi, nous pensons que nous pouvons encore aller plus loin. Nous pensons que le corps constitué en forme signifiante nous rend compte au travers de ce reste inatteignable d'un acte primordial : l'accordage affectif et sa musicalité, son rapport à la durée.

Au cœur de l'expérience sensible, se situe le rapport au temps et plus précisément le rapport à la durée. En effet, le sensible se constitue au cœur d'un circuit alliant simultanément processus d'intériorisation et processus d'extériorisation, et, élaborant ainsi un corps acteur et récepteur. Nous avons vu aussi que ce circuit du sensible s'établissait au sein d'interactions entre parents et enfants par l'intermédiaire en premier lieu de l'accordage affectif puis de l'attention conjointe. L'accordage affectif est une harmonisation des affects. En effet, D Stern établit une convergence entre musique et interaction précoce permettant à l'expérience sensible de prendre place. Mère et bébé s'accorde mutuellement en élaborant un rythme commun fait de tension et de détente. Il y a une inter-régulation de la durée engendrant une unité de temps dans l'expérience interpersonnelle. Cela constitue la trame temporelle du ressenti sur laquelle pourront se greffer les expériences sensori-motrices puis des représentations. C'est pourquoi Stern définit la trame temporelle du ressenti comme une enveloppe proto-narrative. Cette trame temporelle du ressenti est subjective. Elle n'est pas soumise à une spatialisation du temps. Nous sommes donc dans le cadre de la durée définie par Bergson. Ce premier accordage est la matrice de l'expérience sensible se constituant dans un circuit.

Dès lors, les interactions et surtout les interactions non verbales sont une forme expressive de l'expérience sensible, en renfermant en son seing un reste inatteignable et indicible faisant du langage non verbal une signification tacite.

Synthèse Partie II

L'enjeu de cette seconde partie est de mettre au jour le cheminement de mon élaboration théorique. Celle-ci provient de mon parcours professionnel. C'est en effet à partir de mon expérience professionnelle que s'est élaborée un ensemble de questions et de problèmes auxquelles je pouvais être confrontée quotidiennement.

Face aux difficultés grandissantes de faire cours, s'est imposé à moi l'idée d'enseigner différemment. Ce fut aussi un moment charnière de mon parcours et de mon vécu. Je ne souhaitais plus enseigner face à une classe un ensemble de savoirs. Mon intérêt se transformait. J'aspirais à travailler différemment. Je souhaitais certainement retrouver ou poursuivre un parcours notamment professionnel fortement marqué par la danse et la chorégraphie. Je voulais faire du lien entre différentes étapes de ma vie. Je voulais donner du sens à un parcours qui pouvait sembler disparate. J'ai certainement voulu reconstituer et faire surgir el sens implicite dans mon parcours de vie.

C'est par notre corps que nous ressentons les choses. Il a une influence sur la façon dont les choses nous apparaissent. Dans ce sens, le corps n'est pas simplement un objet comme les autres ou *res extensa*. Le corps est aussi corps sujet ou corps propre. Il est co-impliqué dans ce que nous percevons, ressentons et quand nous agissons. Il est constitutif de notre point de vue. Nous éprouvons par ce corps. L'expérience sensible est ainsi médiée par le corps. Celle-ci se constitue dans un circuit, le circuit du sensible, se basant sur un corps récepteur et un corps acteur, tous deux fonctionnant simultanément. Au coeur de ce circuit intervient le processus éducatif. En effet, l'éducation développe et modèle le sensible. Dès lors par le biais de l'éducation, le champ culturel vient colorer ce monde perceptif. De ce fait les perceptions sensorielles ne sont pas purement physiologiques mais ont une orientation culturelle que le processus éducation met en place. Le corps est aussi acteur. Il agit sur son environnement et le façonne. Dès lors ce circuit du sensible se basant sur un corps acteur et un corps récepteur s'inscrit dans une filiation et participe à la constitution d'un sens de soi, d'une subjectivité qui crée et interprète.

L'expérience sensible s'élabore dans la relation à l'autre. L'accordage affectif en est le moteur. Il y a ainsi dans la mise en place du circuit du sensible, un rôle prédominant des interactions et

dans notre cas, s'agissant du corps, particulièrement des interactions non verbales. Nous pouvons donc considérer le corps comme lieu d'expression. Filtre sémantique, il est charnière entre la perception du monde et sa transposition, sa traduction en expression et langage. Se met en place ainsi un nouage entre perception, sensible, langage et éducation dans le corps est le pivot. Le sensible est façonné par la culture et l'éducation mais en retour le sensible permet l'ouverture sur le monde et inscrit l'individu dans son monde en tant qu'être nécessairement de relation. Ainsi le sensible apparaît pour nous comme une donnée construite culturellement par le biais du processus éducatif. La difficulté est de pouvoir rendre compte du sensible. En effet celui-ci est impalpable. Cependant il nous apparaît que le langage non verbal peut être une forme signifiante de l'expérience sensible et de la durée. Dès lors le langage non verbal peut être un révélateur de l'expérience sensible. Ainsi si le langage non verbal peut nous aider à rendre compte de l'expérience sensible, les interactions non verbales deviennent un médium privilégié.

Vers un nouveau paradigme du Sensible ?

Partant du principe que l'être humain est un être incarné dans le monde, le corps étant le médium de cette présence au monde, une question affleure : l'influence des variations historiques et culturelles sur le corps et le circuit du sensible du sensible.

Elias a étudié les phénomènes affectifs sur les durées longues à partir de la notion de civilisation qui est pour lui « *la totalité des attitudes et de l'état actuel de la société* » (Elias, 1969, p94). Mais ce terme « *désigne (aussi) un processus ou du moins l'aboutissement d'un processus* » (Elias, 1969, p14). Le processus de civilisation est un phénomène mouvant et en fluctuation constante qui s'enracine dans une pratique et une expérience commune. Il y a une dynamique qui se fait sur un long terme. La civilisation est issue d'une évolution historique. Pour Elias, cette évolution n'est pas le fruit d'un parcours conscient, voulu ou organisé. Ce n'est pas le résultat « *d'un parcours rationnel (...) ou d'une planification à long terme* » (Elias, 1969, p182). Cependant, il y a un ordre sous-jacent qui explique ce processus et ce résultat. Il y a là un fonctionnement social spécifique, *l'interdépendance*, qu'Elias définit de la façon suivante :

« *Les actes, les mouvements émotionnels et rationnels des individus s'interpénètrent continuellement dans une approche amicale ou hostile. Cette interpénétration fondamentale des plans et des actes humains peut susciter des transformations et des structures qu'aucun individu n'a projetées ou créées. L'interdépendance entre les hommes donne naissance à un ordre spécifique, ordre plus impérieux et plus impérieux que la volonté et la raison des individus qui y président. C'est l'ordre de cette interdépendance qui détermine la marche de l'évolution historique ; c'est lui aussi qui est à la base du processus de civilisation.* » (Elias, 1969, p182-183).

Le processus de civilisation consiste alors « *en une modification de la sensibilité et du comportement humain* » (Elias, 1969).

Il me faut donc prendre en compte les variations que génère le processus de civilisation dans lequel le sensible se déploie, et, ainsi penser le sensible d'un point de vue historique. Il s'agit de prendre en compte l'être humain dans son évolution, ses changements physiologiques, anatomiques et l'influence de l'environnement, de la culture et de l'éducation sur le corps et le sensible.

Dans la continuité d'Elias, je pense que le processus de civilisation a engendré des modifications sur le Sensible, ce dernier subissant les variations anthropologiques et historiques inhérent au processus de civilisation. Je fais, ainsi, l'hypothèse d'une rupture ou tout du moins d'un changement au sein du Sensible.

Dès lors, une question émerge. S'il y a une rupture ou un changement, cela suppose un repère ou un point de départ. Donc en supposant un changement au sein du Sensible, à quel repère ou à quel contexte historique fais-je référence ? Quel est ce processus de civilisation qui a conduit à une rupture paradigmatique du circuit du sensible ?

Toujours selon Elias, en fonction des *interdépendances* se constituent des *configurations*. Ce dernier terme désigne les formes spécifiques d'interdépendances entre les individus. Ces configurations peuvent être de taille variable. Au sein de ces configurations, toujours selon Elias, toute société fait émerger un mot ou un concept rendant compte des pratiques ou expériences propres aux membres d'une société s'inscrivant dans une configuration précise ou ce que Foucault appelle une épistémè.

En effet, j'intègre ici la notion d'épistémè car elle nous semble proche de la notion de configuration d'Elias tout en étant plus précise et plus adéquate pour notre démarche présentée ici. Foucault définit le concept d'épistémè dans *Les mots et les choses* de la façon suivante :

« J'entends tous les rapports qui ont existé à une certaine époque entre les différents domaines de la science (...) Ce sont tous ces phénomènes de rapport entre les sciences ou entre les discours dans les divers secteurs scientifiques qui constituent une épistémè d'une époque. » *L'épistémè est le socle sur lequel s'articulent les connaissances. Ce sont les cadres de pensée et de fonctionnement propres à une époque. Il y a ainsi des codes fondamentaux (langages, pratiques et schémas perceptifs) différents selon les périodes de l'histoire. Ainsi l'épistémè serait un « sédiment idéologique » qui détermine notre vision du monde, qui délimite ce qui est connaissable » (Foucault, 1966, p13).*

A partir de ce concept d'épistémè, il s'agit de faire : « une étude qui s'efforce de retrouver à partir de quoi connaissances et théories ont été possibles, selon quel espace d'ordre s'est constitué le savoir. » (Foucault, 1969, p14). Ainsi, une épistémè se démarque par un nouveau régime de rationalité où il s'agit de dégager ou de faire émerger les conditions d'apparition d'un

discours, d'un terme spécifique, d'un mot ou d'un concept rendant compte des pratiques ou expériences propres aux membres de cette communauté s'inscrivant ainsi dans une configuration précise.

C'est ainsi que Haroche, se basant sur l'expérience vécue des individus pour étudier une configuration de l'homme sensible, a proposé l'idée suivante : la modernité occidentale a construit une représentation spécifique et une idée précise de l'homme sensible et de ce fait a façonné les sens et sentiments (Haroche, 2007). Pour ce faire, elle s'est appuyée notamment sur la parution des traités de civilité. Ces derniers révèlent un modèle du corps et des techniques où le Sensible prend une place particulière. En effet, il y a des exigences de retenues du corps pour ne pas gêner autrui ; chaque individu doit aussi garder une distance vis-à-vis d'autrui. Dès lors c'est une nouvelle représentation du corps qui émerge délimité par un intérieur et un extérieur. Ce corps ainsi perçu et représenté apparaît comme un corps stable et consistant. C'est ainsi que le XVIIème siècle inaugure un nouvel homme sensible qui me paraît être l'origine du cadre auquel je me réfère pour penser et construire théoriquement cet objet qu'est le circuit du sensible.

Je souhaite reprendre la proposition de Haroche et Courtine afin de mettre au jour, dans un premier chapitre, une configuration (Elias) ou une épistémè (Foucault) se mettant en place au XVIIème siècle et se caractérisant par un paradigme de l'expression. La mise au jour de cette configuration sera pour moi un référent pour discuter dans un second chapitre un possible changement paradigmatique du circuit du sensible. En effet, la configuration qui s'est mise en place au XVIIème siècle, en façonnant les sens et sentiments, a engendré une construction spécifique du circuit du sensible. Dès lors, en supposant une rupture paradigmatique dans notre société contemporaine, la construction du circuit du sensible s'en est trouvée modifiée. L'objet du second chapitre de cette partie III sera donc de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, puis d'en évaluer les causes et les effets possibles.

Chapitre I

Repérages historiques : Le paradigme de l'expression³⁰

³⁰Nous empruntons cette expression à Claudine Haroche et Jean Jacques Courtine (1988, 2007). *Histoire du visage. Exprimer et taire ses émotions (XVIe-début XIXe siècle)*. Paris : Payot. p 28.

Haroche et Courtine (1998) ont montré qu'à partir du XVII^{ème} siècle s'est constituée une représentation particulière de l'homme sensible qui a ainsi engendré et déterminé certaines conventions quant aux usages du corps. Je vais repartir de cette représentation de l'homme sensible et des discours et pratiques s'y attachant.

Pour ce faire, je choisis de me référer aux travaux de Foucault, et, notamment au concept d'épistémè. En effet, ce dernier présente le XVII^{ème} siècle comme une période où émerge une nouvelle épistémè : l'épistémè classique. C'est à cette époque qu'un nouveau régime de rationalités apparaît, se traduisant par un nouveau savoir et une nouvelle vision du monde : « (...) *l'épistémè classique peut se définir, en sa disposition la plus générale, par le système articulé d'une mathesis, d'une taxinomie et d'une analyse génétique (...) Le centre du savoir, au XVII^{ème} siècle et au XVIII^{ème} siècle, c'est le tableau.* » (Foucault, 1966, p78). C'est à cette période que se fait jour le projet d'une science de l'ordre et d'une genèse de la connaissance en croisant mathesis, taxinomie et analyse génétique. Dans cette perspective, la représentation dont le tableau est l'emblème prend une nouvelle orientation. L'idée de ressemblance est repoussée jusqu'à ses limites : « *Alors qu'au XVI^{ème} siècle, la ressemblance était le rapport fondamental de l'être à lui-même, et la pliure du monde, elle est à l'âge classique la forme la plus simple sous laquelle apparaît ce qui est à connaître et qui est le plus éloigné de la connaissance elle-même* » (Foucault, 1966, p82) Dans cette nouvelle théorie c'est la relation de ressemblance qui disparaît. Le signe cesse d'être lié aux choses. Le rapport entre mots et choses ne se joue plus sur la ressemblance. Dès lors, la relation entre référent et signe se perd. Se met en place la convention et l'arbitraire. La notion de représentation et son emblème, le tableau, en sont affectés. Le tableau pictural, objet de représentation, n'est plus lié à son référent. En nous basant sur cette notion de représentation et cette idée de système articulé autour de la mathesis, de la taxinomie et de l'analyse génétique, nous allons étudier la manière dont les interactions non verbales fonctionnent au cœur de cette nouvelle épistémè. Il s'agit pour nous d'analyser la manière dont le corps signifiant s'inscrit dans cette notion de représentation basée sur une nouvelle forme de rationalité et dont le tableau est l'emblème.

Il faut ici préciser un point de terminologie. J'ai eu recours au cours de ce paragraphe au syntagme interactions non verbales puis à l'expression de corps signifiant. Ce glissement n'est pas un hasard. Le syntagme interactions non verbales n'apparaît pas en tant que tel à cette époque. Il s'agit là d'une expression contemporaine émergeant au XX^{ème} siècle à partir du

courant interactionniste et des travaux de l'Ecole de Chicago³¹. Cependant cela n'enlève rien au fait, même si le terme interactions est peu courant dans l'épistémè classique, le principe et le fait, eux sont bien présents dans les pratiques et les discours de cette période. Pour être en accord avec la terminologie et l'esprit de cette époque je parlerai de langage non verbal, de corps signifiant et de geste expressif tout en gardant à l'esprit que ces syntagmes renvoient aux interactions non verbales.

Je propose d'aborder dans une première partie la manière dont cette nouvelle épistémè construit une idée du corps expressif, et ce, à partir de la mise en place conjointement d'un paradigme de l'expression et d'une nouvelle représentation du corps : le corps mouvant. Dans une seconde partie, je présenterai la spécificité de cette épistémè et en me basant sur la prévalence accordée à la vue. Puis, dans une troisième partie qu'à partir de cette notion de visibilité comment le corps expressif se constitue en objet d'étude. C'est pourquoi j'aborderai, dans une dernière partie, ce que cette approche du corps en représentation engage des usages et des techniques du corps. Nous aborderons ainsi le rôle de l'éducation au cœur de laquelle nous étudierons le rôle de la civilité.

³¹ Nous pensons aux travaux du sociologue E. Goffman même si ses prédécesseurs avaient déjà œuvré dans ce sens en instituant une sociologie interactionniste. Nous pouvons aussi citer les travaux de l'Ecole de Palo Alto et de son précurseur G. Bateson, et, aux études de G. H. Mead.

1 DU LANGAGE DES PASSIONS AU GESTE EXPRESSIF.

Une nouvelle perception et une nouvelle représentation du corps expressif apparaissent au cours du XVII^{ème} siècle. Non pas que le corps signifiant n'existât pas avant cette période mais au cours de celle-ci une nouvelle appréhension du corps se fait jour : le corps en mouvement, et, engendre une nouvelle perception de la motricité humaine. Ce changement s'explique par la constitution d'une nouvelle représentation et perception de l'univers. En effet, la découverte d'un univers héliocentré induit de nouvelles références concernant la motricité de l'homme. Le mouvement, en plus de la posture ou de l'attitude, devient signifiant et expressif. Le corps devient le visible d'un invisible : l'âme. Celle-ci recèle un ensemble de passions et le corps en mouvement en est l'expression visible. Dès lors, se dégage une nouvelle représentation du corps qui influe sur les usages du corps. Les usages du corps et les techniques du corps sont tributaires de la culture dans laquelle nous nous situons et de l'épistémè dans laquelle nous sommes baignés. Les techniques du corps (Mauss, 1934) relèvent d'une intériorisation de règles et de codes culturellement et historiquement déterminés. Ces usages ou techniques du corps prennent donc de nouvelles formes dans cette épistémè naissante du XVII^{ème} siècle.

1.1 *Le rôle du corps éloquent*

Selon Courtine et Haroche, le XVII^{ème} siècle se caractérise par un paradigme de l'expression. Ce dernier désigne : « *ce processus par lequel le langage va peu à peu devenir la mesure de toute chose, donner sens aux conduites, pénétrer profondément l'intériorité subjective, et faire du corps le lieu expressif d'une voix intérieure* » (Courtine & Haroche, 2008, p 30). En effet, nous pouvons noter que cette période, influencée par les travaux de la physiognomonie, laisse une large place aux théories sur l'expression humaine. La physiognomonie se présente comme une science se proposant de lire dans les traits permanents du visage et du corps les dispositions naturelles, les mœurs et le caractère des individus. La physiognomonie se base sur le postulat suivant : il y a une étroite interdépendance entre l'âme et le corps qu'elle façonne. Ainsi, pour connaître l'âme il faut donc regarder le corps. En analysant l'aspect des différentes parties du corps nous pouvons déceler les inclinaisons et les penchants naturels de l'homme. Les premiers écrits de physiognomonie remontent à l'antiquité grecque. Mais elle s'est beaucoup développée au XVI^{ème} siècle avec les travaux de Della Porta

et a atteint son apogée au XVIIIème siècle avec Lavater. La physiognomonie développée par Della Porta ³² fin XVIème siècle se présente comme un précurseur de l'émergence de l'expression au XVIIème siècle. La particularité de ses travaux est que son approche du corps diffère : il aborde ce dernier dans le mouvement. Effectivement avec Della Porta la physiognomonie, porte un intérêt particulier aux expressions du corps en mouvement et non plus seulement aux expressions morphologiques d'un corps statique. C'est dans ce contexte qu'une nouvelle préoccupation concernant les expressions du corps émerge. Par l'entremise du visible, se joue une relation particulière entre les passions, l'âme et ce corps en mouvement. S'instaure un lien entre passions et corps parlant.

Du rôle des passions...

Le paradigme de l'expression propre au XVIIème siècle est principalement expression des passions. Il apparaît donc essentiel de préciser ce que l'on entend par passions. En effet, le terme passion ne recouvre pas la même réalité ou idée selon la période à laquelle on se réfère. C'est une notion qui a beaucoup évolué depuis Aristote jusqu'à nos jours. S'agissant du XVIIème siècle ce terme est encore fortement imprégné par la tradition scolastique et par la définition proposée par Aristote. Ainsi, si l'on se réfère au dictionnaire Lalande, la passion au XVIIème siècle est perçue de la manière suivante : « *C'est une inclination naturelle qui est accidentellement renforcée et dirigée vers un objet par une action extérieure* » (Lalande, 1926, p745). De la même façon Furetière définit au XVIIème siècle la passion comme :

« *(un) terme de Physique, relatif et opposé à action, qui se dit lors que quelque corps naturel reçoit ou souffre l'action de quelque agent. Il n'y a point d'action sans passion* ». Effectivement, au XVIIème siècle, les passions recouvrent tous les phénomènes passifs de l'âme. Le trait dominant de la passion est son caractère passif. C'est une action subie. Ces passions recouvrent aussi bien les appétits que les émotions. Sont regroupés sous le terme passions le plaisir, le déplaisir, les défauts mais aussi la colère, la haine ou l'amour. C'est ainsi que Furetière présente la passion, comme :

« (...) *différentes agitations de l'âme selon les divers objets qui se présentent à ses sens. Les Philosophes ne s'accordent pas sur le nombre des passions. Les passions de l'appétit concupiscible, sont la volupté et la douleur, la cupidité et la fuite, l'amour et la haine. Celles de l'appétit irascible sont la colère, l'audace, la crainte, l'espérance, et le désespoir. C'est ainsi*

³² Della Porta, G. (1586). *De humana physiognomica*, Naples in-folio, 4 livres.

qu'on les divise communément. Les Stoïciens en faisoient quatre genres, et se pretendoient estre exempts de toutes passions. Voyez l'Abregé de Gassendi, et sur tout Monsieur Descartes, qui a fait un beau Traité des Passions d'une manière physique. Coeffeteau a fait le Tableau des Passions ; la Chambre, les Caracteres des Passions ; Le Pere Senaut, l'Usage des Passions. » (Furetière, 1690, Tome III, Art « passions »)

On retrouve, en effet, au cours du XVII^{ème} siècle différents traités sur le langage des passions dont celui de Marin Cureau de la Chambre et de René Descartes. Les études de ce dernier ont fortement marqué les idées du XVII^{ème} siècle. Il a, notamment, publié en 1649 un livre, *Traité des passions de l'âme* appelé ensuite *Les passions de l'âme*. Dans ce livre il présente les passions comme : « *Tout ce qui se fait ou qui arrive de nouveau est généralement appelé par les philosophes une passion au regard du sujet auquel il arrive, et une action au regard de celui du fait qu'il arrive ; en sorte que bien que l'agent et le patient soient souvent fort différents, l'action et la passion ne laissent pas d'être toujours une même chose qui a ces deux noms, à raison des deux divers sujets auxquels on peut la rapporter.* » (I, art 1). Il reprend l'idée d'action subie dans les passions. Il met l'accent aussi sur l'aspect physique des passions comme le rappelle Furetière. Cette approche physique des passions s'inscrit dans une vision plus globale mais aussi bien particulière du corps, celle d'un corps machine ou mécanique. En effet, pour Descartes il existe une « *certaine substance étendue en longueur, largeur et profondeur (...) et cette substance est ce qu'on nomme proprement le corps ou la substance des choses matérielles* » (Descartes, 1644). Le corps est ainsi *res extensa*, chose étendue qui fonctionne comme une machine. Cependant, ce corps n'est pas une entité isolée. Le corps est lié à l'âme. Il y a ainsi un triptyque : âme-corps-être humain qui correspond respectivement à la pensée, à la chose étendue et à l'union de l'âme et du corps. Descartes situe l'union de l'âme et du corps dans une glande qu'il appelle la glande pinéale. Cette glande est le siège des passions. C'est aussi dans cette union du corps et de l'âme que se trouve la possibilité des mouvements du corps. Ces mouvements du corps ne relèvent pas de la chose étendue mais du croisement entre corps et âme d'où siègent les passions. En effet, les passions influent conjointement sur le caractère et sur le corps. La nouveauté vient de l'idée de mouvement qui est introduite dans l'étude de ces passions. En effet, les passions meuvent l'homme nécessairement. Elles mettent ainsi, non seulement en mouvement l'âme, idée déjà présente chez Aristote, mais aussi le corps de l'homme. Le mouvement, dès lors, devient un signe des passions, et, est au cœur du mouvement, le geste devient ainsi le signe visible de l'expression des passions : « *qui se fait*

non pas pour changer de lieu, mais pour signifier quelque chose » (Furetière, 1690, Tome III, Art « geste »).

...Au corps éloquent

Au-delà du paradigme de l'expression, le XVII^{ème} est aussi *l'Age de l'éloquence* (Fumaroli, 1994, p 20). Au cours du XVII^{ème} paraissent plusieurs traités de rhétorique et d'éloquence³³ réactivant *l'éloquentia* gréco-latine que les théoriciens de cette époque lient à la *sapientia*. Il s'agit de trouver le meilleur style afin de bien dire et de bien écrire. Cet art du bien dire et du bien écrire, le *logos*³⁴, s'appuie sur *l'imitatio* et la *convenientia*. *L'imitatio* est la référence à une gamme de styles, issus de l'Antiquité, permettant l'invention, *inventio*, de l'écrivain ou de l'orateur. La *convenientia* est l'adaptation du discours à toutes les variables du problème auquel il répond. Ces traités de rhétoriques et d'éloquence se référant aux modèles de l'Antiquité reprennent ainsi le principe de *l'actio*, principe développé par Quintilien et Cicéron dans lequel on retrouve le corps et le geste expressif.

Effectivement, *l'actio* fut théorisé d'une part par Cicéron dans son livre *De Oratore*³⁵, et, d'autre part par Quintilien dans son livre *De institutione oratoria*³⁶. Le but de ces livres est la formation de l'orateur. Chacun des auteurs présente *l'actio oratorio*, l'action oratoire où il s'agit d'allier le geste à la parole. En effet *l'actio oratio* doit participer au discours de l'orateur par le biais de l'éloquence du corps et notamment par le geste car ce dernier permet d'exprimer les différentes passions que l'on exprime avec le discours. C'est ainsi que le XVII^{ème} siècle reprend et adapte cette idée de *l'actio* pour faire du corps éloquent et du geste expressif un élément prépondérant dans l'émergence de l'expression : « *Le geste n'est pas de petite importance à un homme qui parle en public pour faire passer les pensées et les passions de son esprit en celui des auditeurs* » (Le Faucheur, 1657, p187).

Mais cet art du geste s'inscrit aussi dans la *tacita significatio* (Fumaroli, 1994, p30). Il y a effectivement dans l'art oratoire une éloquence muette, *muta eloquentia*, qui est la parole silencieuse dont le geste est porteur. Celle-ci est prise entre deux *logos* : ce qu'on appelle le *logos endiathetos*, la parole intérieure, et, ce qu'on appelle le *logos prophorikos*, la parole proférée. Dans cette perspective le silence n'est pas perte de la parole mais retrait de celle-ci

³³ Faret, N (1630). *L'honnête homme ou l'art de plaire à la cour*, et, Le Faucheur, M (1657). *Traité de l'action oratoire ou de la prononciation et du geste*

³⁴ Il est à noter que le *logos* tel qu'il est perçu et repris au XVII^{ème} siècle est avant tout un art oratoire puis art de l'écriture.

³⁵ Cicéron, *De Oratore*, Livre III, § 213-227.

³⁶ Quintilien, *De institutione oratoria*, livre XI, Chap 3, §65.

dans son for intérieur. La *muta eloquentia* est ainsi ce moment où intériorité et extériorité se rassemblent en un point pour « dire l'indicible et écouter le verbe en silence » (Fumaroli, 1994, p197). La *muta eloquentia* est liée à *l'actio*. Les attitudes, les gestes silencieux, *tacita significatio*, peuvent manifester la parole. Il y a ainsi en deçà du mot une action qui agit sur les cœurs. C'est une efficacité infra-verbale qui accompagne les mots et les discours. Il est à noter que tout ceci reste possible grâce au phénomène de la vision et de l'image qui permettent de faire voir et de connaître sans parler. Il y a en effet, au-delà du paradigme de l'expression, un paradigme du visible et de l'image dans *l'actio* (Lichtenstein, 2003).

C'est pourquoi, afin de mieux appréhender le rôle ce paradigme du visible et de l'image, il semble judicieux de présenter le rôle de l'optique, de la perspective et de l'anamorphose paradigmatiques de la révolution épistémologique s'opérant au XVIIème siècle. J'aborderai aussi le rôle prépondérant du regard au cours de cette période afin de montrer que le corps éloquent, *muta eloquentia*, s'opère entre intériorité et extériorité, entre *logos endiathetos* et *logos prophorikos* et qu'il s'agit là d'un jeu entre être et paraître.

1.2 La mutation du visible : entre visible et invisible

Le XVIIème siècle est marqué par un nouveau rapport à la vision et à l'expérience. Il s'opère, selon Philippe Hamou une mutation du visible³⁷ entre l'époque de Galilée et celle de Newton.

Effectivement, durant le XVIIème siècle, la vision acquiert un statut spécifique et devient l'enjeu d'attentions particulières. Nous assistons à un changement de paradigme concernant la vision, et la perception que l'on a du monde. En raison des découvertes récentes en astronomie, en géométrie³⁸, et surtout, grâce à la mise au point des lunettes de longue-vue, on passe d'une vision unitaire du cosmos à une géométrisation de l'espace. Apparaît une nouvelle perception de l'espace qui influe sur le rapport et l'approche que les individus ont avec cet espace : le monde n'est plus fini mais soumis à un infini. Avec la naissance des télescopes et des microscopes le monde apparaît beaucoup plus grand ou infiniment plus petit par rapport à ce que notre vision nous laisse entr'apercevoir. L'utilisation des télescopes permet aux individus

³⁷ Nous reprenons cette expression du titre et de la thèse du livre de Hamou Ph (2002), *La mutation du visible. Essai sur la portée épistémologique des instruments d'optique au XVIIe siècle*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, (1999).

³⁸ Nous pouvons citer par exemple, les découvertes de Copernic, de Galilée puis de Kepler.

d'accéder à l'infiniment grand et leur permet de découvrir de nouvelles étoiles. La mise au point des microscopes favorise l'accès à de nouvelles structures de la matière. De nouvelles théories physiques et mathématiques permettent de découvrir des phénomènes au-delà de la perception humaine. Torricelli met en évidence la pression atmosphérique. La théorie corpusculaire suppose que dans tous les corps matériels il y ait des parties infiniment petites. Roemer découvre la vitesse extrêmement grande de la lumière. Ainsi, une nouvelle perception du visible se fait jour. Cette dernière est marquée par le sentiment d'infini : infiniment petit et infiniment grand.

De ce fait s'opère une mutation du visible. Il y a un au-delà du visible qui laisse transparaître un invisible. La première conséquence de ces découvertes scientifiques et de cette mutation du visible est le sentiment que nous ne voyons pas tout ou tout du moins nous voyons mal. Il y a ainsi une déficience de la vision. Les sens trompent les êtres humains. La vision acquiert, alors, une dimension particulière. Elle relève d'une expérience toute nouvelle : celle du savoir. Le voir s'associe au savoir et au monde de l'intellection. Il y a un invisible qui suscite la curiosité des hommes, provoque le désir de savoir et pousse les hommes à formuler des hypothèses et des théories scientifiques, mathématiques, et physiques.

Se développent ainsi des travaux sur l'optique, la géométrie et la perspective permettant de penser et de visualiser l'infini et l'invisible. Se mettent aussi en place des recherches sur cette déficience de la vision par le biais de l'étude de l'anamorphose. S'il y a déficience de la vision cela signifie que nos sens peuvent nous tromper. Nous ne pouvons donc nous fier à l'expérience visuelle qui dès lors doit être soumise à la raison, aux différentes formes de rationalités et au savoir.

Dans ce contexte, le regard acquiert une place particulière. Le monde scientifique du XVII^{ème} siècle s'attelle à ce domaine particulier et tente de répondre à plusieurs questions : A quelles expériences nous renvoie le regard ? Que nous apprend-il sur le monde et les autres ? Peut-on s'y fier ? Quelles relations ou différences pouvons-nous en conclure entre paraître et être ?

Ainsi, Descartes associe réflexion philosophique sur la vision, réflexion et études sur la perspective, et, travaux scientifiques sur l'optique. Il aborde la question du doute dans la perception visuelle et la perspective. De ce fait, il part de l'idée que l'on peut douter de tout ce que l'on perçoit et de ses sensations.

L'optique et la perspective

Descartes fait plusieurs séjours au couvent des Minimes, alors important foyer de recherche scientifique où se développent des recherches sur l'optique et la perspective. Au cœur de ce lieu s'entrecroisent recherches scientifiques et réflexion philosophique. Descartes y a séjourné une première fois en 1622 et 1623, puis y est retourné entre 1625 et 1628. Au cours de ces séjours il s'est lié d'amitié avec le Père Marin Mersenne. Tous deux³⁹ se préoccupent des questions d'optique et de géométrie qui vont influencer tout un groupe constitué entre autres de Nicéron et Maignan.

La perspective est utilisée au cours de cette période pour reconstituer l'horizon traduisant ce nouveau sentiment d'infini. Au XVII^e siècle l'horizon cesse de marquer la finitude pour représenter l'infini. Deux noms sont à retenir : Abraham Bosse et Jan Vredeman de Vries. Cette impression d'infini est possible car la perspective est un procédé permettant de réintégrer la troisième dimension, la profondeur, dans une reproduction visible (image, peinture) ne possédant que deux dimensions. C'est une science qui fixe les dimensions et les dispositions exactes des formes dans l'espace par une rationalisation de la vue mais c'est aussi un art de l'illusion qui recrée la profondeur, la troisième dimension, n'existant pas dans une représentation à deux dimensions. En fait la perspective est traversée par une opposition entre réalisme et recreation d'une réalité faisant appel à l'imagination. La perspective se situe à la croisée de la restitution d'une réalité objective et de la feinte. C'est pourquoi apparaissent aussi des études sur la perception de la vision. Les perceptions ne sont pas la vérité. Les apparences peuvent être fausses et trompeuses. Les études sur les illusions d'optique et notamment sur l'anamorphose ou perspective curieuse, mot apparaissant au XVII^e siècle, sont emblématiques de cette approche.

L'anamorphose et le miroir : l'importance du point de vue

Le père Nicéron, hôte du couvent des Minimes, a beaucoup étudié ce procédé dont on retrouve les travaux dans *Thaumaturgus opticus* publié en 1646. Par ailleurs, il est à noter que ce procédé se développe au XVII^e siècle car entre 1615 et 1625 un nouvel objet fait son apparition dans les procédés anamorphotiques. Il s'agit du miroir dont le père Nicéron fait état

³⁹ Descartes publie respectivement en 1637 et en 1638 la *Dioptrique* et la *Géométrie*. De son côté le père Nicéron publie en 1648 *Dioptrique*.

dans ses écrits. L'anamorphose confirme l'idée de Descartes, proche du père Nicéron, selon laquelle on peut douter de ce que l'on perçoit et l'on peut douter de ses sensations.

En fait, au cours du XVII^{ème} le miroir devient un phénomène de mode et son utilisation se répand. Le miroir de glace remplace le miroir d'acier dont le résultat reste de mauvaise qualité. Il est à noter que l'engouement pour le miroir de glace date du XVI^{ème} siècle mais à cette époque cela reste un objet de luxe, extrêmement cher et difficile à obtenir. Seuls les vénitiens en possèdent le secret de fabrication qu'ils gardent jalousement. La détention et la possession du miroir se répand de manière fulgurante au XVII^{ème} siècle. Avant 1630 les miroirs sont encore rares alors qu'à partir de 1650 le miroir est très courant dans les familles, une famille peut en posséder plusieurs, si bien que le miroir remplace le tableau. Ce succès est tel qu'il met en péril l'économie du pays. En effet l'expansion de ce commerce dont les vénitiens sont pour ainsi dire les fabricants exclusifs entraîne une « hémorragie des devises » (Melchior Bonnet, 1994, p39). La réponse vient de Colbert qui décide de créer une manufacture d'Etat : la manufacture royale de glaces de miroirs aussi appelée ensuite manufacture de Saint-Gobain. Celle-ci voit le jour en 1665. Bien après des péripéties dignes d'un roman d'espionnage⁴⁰, l'inauguration de la Galerie des Glaces du château de Versailles, crée par Le Brun et Mansart pour Louis XIV, en 1682 marque l'apogée et la réussite technique et industrielle de la manufacture.

De cette apogée du miroir on peut percevoir aussi que le miroir possède une nouvelle valeur symbolique. Ainsi la présence d'un miroir dans une famille est souvent liée à un métier de représentation en contact avec la cour. De la même façon la création de la Galerie des Glaces au château de Versailles participe à la construction du personnage de Louis XIV, personnage en constante représentation.

Le miroir devient, ainsi, au XVII^{ème} siècle le symbole de représentation de soi, rapport entre soi et son image, rapport entre soi et autrui, mais aussi entre réalité et apparence que l'anamorphose met en exergue et amplifie. De même, l'anamorphose se fonde sur un jeu paradoxal entre disparition et apparition, anéantissement et reconstitution et entre voilement et dévoilement. Elle travaille sur les contraires. Elle est le lieu où s'associent des positions contradictoires : il y a valorisation de la représentation et démonstration du leurre de celle-ci. Elle montre que les apparences sont trompeuses et révèle que le visible peut être autre chose

⁴⁰Pour connaître les différents épisodes de cette guerre industrielle entre français et italiens le livre de Sabine Melchior Bonnet en fait une exposition détaillée, notamment les pages 47-56 : Melchior Bonnet, S (1994). *Histoire du miroir*. Paris : Imago.

que ce qu'il n'est. Les anamorphoses sont des illusions d'optique faisant voir des choses où elles ne sont pas. C'est le rôle du regard et du point de vue qui sont ainsi soulignés. Dès lors c'est le regard, regard sur soi et regard sur autrui, qui devient prépondérant.

Du visible au regard : intériorité et apparence

Au coeur de cette préoccupation de l'expression du corps, le visage acquiert un statut particulier (Courtine & Haroche, 1988). Par le visage, c'est l'individu qui s'exprime et parle. Les mouvements du visage apparaissent comme les signes indéfectibles des passions de l'âme (Courtine & Haroche, 1994). Mais au-delà du visage, l'intérêt se porte sur le regard :

« Car la nature n'a pas seulement donné à l'homme la voix et la langue, pour être les interprètes de ses pensées, mais dans la défiance qu'elle a eue qu'il en pouvait abuser, elle a encore fait parler son front et ses yeux pour les démentir, quand elles ne seraient pas fidèles. En un mot elle a répandu toute son âme au dehors et il n'est point besoin de fenêtre pour voir ses mouvements, ses inclinations et ses habitudes, parce qu'elles paraissent sur le visage et qu'elles y sont écrites en caractères si visibles et si manifestes » (Cureau de la Chambre, 1659, p1).

Le regard devient centre d'intérêt de l'expression des passions. Le regard devient miroir de l'âme. Il peut exprimer le for intérieur de l'individu. Il est, dès lors, lieu privilégié du *logos endiathetos*. Il permet de faire voir et de connaître l'intériorité de chaque individu. Mais c'est aussi le corps qui est soumis au regard comme possible indice de notre intériorité. Dès lors, c'est un jeu de regards, regard sur soi et regard sur autrui, qui entre en scène. On observe, on est observé. Le regard peut dire et exprimer notre intériorité. Il peut aussi nous trahir. Se met ainsi en place un découplage entre intériorité et extériorité, entre *logos endiathetos* et *logos prophorikos*. L'apparence ne reflète plus nécessairement l'intériorité. En effet, la prévalence du visible et du regard mais aussi le développement du miroir ont eu des effets sur les mentalités et ont eu un impact sur les sensibilités et les perceptions. Il est en effet devenu de plus en plus courant de se voir. C'est ainsi que la représentation de soi et de son corps ne passe plus systématiquement par le regard d'autrui. C'est désormais le regard sur soi qui prend le relais. Mais c'est un regard qui est constitué par une image extérieure certainement différente des impressions et ressentis intérieurs créant ainsi décalage entre intériorité et extériorité. C'est ainsi que le procédé de l'anamorphose révèle la facticité de l'apparence, de la représentation et

la fragilité du point de vue. L'anamorphose devient aussi un révélateur de ce qui reste caché ou invisible. Elle opère la transition entre visible et invisible. Elle permet le jeu entre apparition et disparition, voilement et dévoilement. Dès lors c'est la question de la représentation, du visible et de l'anamorphose dans le contexte du corps expressif qu'il convient d'interroger. Il s'agit alors d'étudier la relation entre la constitution d'une grammaire du corps signifiant, le visible, la question de sa représentation, le rôle de la perspective et la place de l'anamorphose. Le corps expressif devient alors objet d'étude.

Dans la mise en place de cette nouvelle épistémè, Le corps est appréhendé différemment. Le corps expressif devient le visible d'un invisible : l'âme. Dès lors le corps en mouvement est le signe tangible des passions de l'âme. Soumis à la visibilité et au regard le corps révèle notre intériorité. Il peut aussi nous trahir. Dès lors, il faut apprendre à le connaître et il faut apprendre à le contrôler. Il devient alors objet d'étude. Mais c'est aussi le regard sur soi et le regard sur autrui qui devient règle de fonctionnement en société. On s'observe on est observé. Il faut donc se contrôler en élaborant une règle pour normer les corps que la grammatisation et la sémiologie des passions autorisent. C'est ainsi que s'établissent les règles de civilité.

2 CONSTITUTION DU CORPS EXPRESSIF EN OBJET D'ETUDE : LE rôle de la représentation

Le corps en tant que moyen d'expression des passions, peut aussi les représenter. Soumis au paradigme du visible le corps devient non plus expression des passions mais lieu et objet de représentation de ces mêmes passions. Se pose alors la question de la représentation, de la mise en scène et de la bonne expression de ce corps. Comment le corps peut-il représenter les passions ?

Dès lors, il faut établir les principes et règles de cette représentation. C'est le principe d'une sémiotique ou grammatisation du geste expressif qui se constitue dans le cadre des études sur la représentation du corps. Toujours soumise à la prévalence du regard et de la vision, cette sémiotisation et cette étude de la représentation du *corps éloquent* passent par les recherches effectuées dans les Arts et notamment par le biais de la représentation picturale. En effet, la représentation picturale, image parlante, est un lieu privilégié pour représenter la *muta eloquentia* du corps expressif lui-même se situant à la croisée du *logos prophorikos* et du *logos endiathetos*. Mais l'intérêt, durant cette période, se porte aussi sur le corps en mouvement. Ce n'est, donc, plus la peinture mais la représentation scénique qui ouvre la voie à une étude de la représentation du corps en mouvement. Théâtre, danse et opéra deviennent ainsi les lieux privilégiés de la mise en représentation du corps en mouvement. S'y confrontent geste, *eloquentia corporis et muta eloquentia*, et parole, *logos prophorikos*, afin de créer l'action oratoire, *actio oratio*.

2.1 Le corps expressif dans la représentation picturale : les travaux de Le Brun

Sous l'impulsion de Louis XIV, plusieurs académies sont créées (peinture, danse etc...) à partir de 1661 contribuant ainsi à la centralisation du pouvoir et à l'élimination de la féodalité. En effet, la centralisation étatique passe par un ensemble de mesures visant à systématiser et à rationaliser le fonctionnement du pays d'où la création d'académies dont « *la mission est de statuer sur les règles de ce dont elle est l'académie* » (Philippe, 1994, p 13). Elles sont aussi

des lieux d'exposition afin d'affirmer et d'incarner le style monarchique. L'art académique doit glorifier la grandeur du souverain, recevoir, pérenniser et faire appliquer les règles de l'état centralisateur. Ces académies ont pour rôle d'assurer une formation pratique et théorique afin de transmettre et de diffuser ces dites règles.

Le 8 février 1663, l'Académie de Peinture fondée en février 1648 par Le Brun passe sous contrôle du roi. Le Brun en reste le chancelier. Au sein de cette académie Le Brun donne une série de conférences. Parmi celles-ci, une conférence nous intéresse plus particulièrement. Il s'agit de la conférence en date du 17 avril 1668 et intitulée « *Conférence sur l'expression des passions* » au cours de laquelle il dresse un tableau systématique des passions, en établissant ainsi une catégorisation du corps éloquent et élaborant par là même une sémiotique du corps expressif.

Dans le cadre de l'Académie royale de Peinture et de Sculpture, Le Brun anime une série de conférences où il présente son travail et ses conclusions sur le corps signifiant. L'enjeu de ses travaux est d'étudier l'expression des passions. Il s'agit de retranscrire dans le visible, la peinture, l'invisible, l'homme intérieur, en développant une sémiotique de l'âme. Le corps expressif, pouvant faire signe, permet cette retranscription. En 1668, il prononce devant l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture une « Conférence sur l'expression générale et particulière » plus couramment connue sous le titre de « Conférence sur l'expression des passions ». Dans ce texte, Le Brun expose son propos en deux temps. Après avoir présenté la notion de passion et son rapport avec le corps, il expose les différentes expressions de ces passions. Le Brun s'engage alors dans une typologie des émotions. Nous proposons de faire une lecture de ce texte. Toutefois, il nous faut préciser un point qui n'est pas sans importance pour l'analyse que nous allons en faire. Cette conférence ne fut retranscrite qu'après la mort du peintre. Il existe trois retranscriptions différentes. La première a été effectuée en 1696 par Testelin, la seconde par Picart en 1698 et la troisième par Audran en 1727. Il y a des variations entre ces trois textes, et ce qui peut influencer sur les orientations et interprétations du texte. Pour notre part, la lecture que nous proposons de ce texte s'appuie sur la version de Picart⁴¹ parue dans la *Nouvelle revue de psychanalyse* en 1980 et présentée par Damisch. Nous faisons le

⁴¹ Le Brun, C (1980) Conférence sur l'expression des passions, *Nouvelle revue de psychanalyse*, N°21, Paris : Gallimard, p95-109. Nous précisons qu'il existe aussi les versions suivantes : Julien, Ph (1994) *L'expression des passions et autres conférences*, Paris : Dédale. Lichtenstein J & Michel C (2007). *Les conférences de l'académie royale de peinture et de sculpture*, tome I, Paris : Ecole Nationale supérieure des Beaux-Arts.

choix de cette version car celle-ci apparaît comme la version la plus fidèle aux notes originales de Le Brun⁴². Par ailleurs, pour les citations qui suivent nous reprenons la pagination de l'édition à partir de laquelle nous avons travaillé⁴³.

Le Brun débute sa conférence en définissant la notion d'expression : « *L'expression, à mon avis, est une naïve et naturelle ressemblance des choses que l'on a à représenter (...) c'est elle qui marque les véritables caractères de chaque chose ; c'est par elle que l'on distingue la nature des corps, que des figures semblent avoir du mouvement, et que tout ce qui est feint paraît être vrai.* » (Le Brun, 1980, p95). Puis, il ajoute que le dessein qu'il s'assigne dans cette présente conférence est de montrer que : « *l'expression est aussi une partie qui marque les mouvements de l'âme, ce qui rend visibles les effets de la passion.* » (Le Brun, 1980, p95). Dès lors, dans cette définition Le Brun fait le lien entre passion, âme, mouvement et visibilité. Pour cela, Le Brun s'appuie sur le processus suivant : « *la passion est un mouvement de l'âme qui réside en la partie sensitive* » (Le Brun, 1980, p95). Le Brun reprend ici la relation corps/âme instituée par Platon. En effet, depuis Platon, l'âme est composée d'une partie supérieure, le logos, qui est la partie rationnelle de l'âme et qui comprend le désir et la volonté, première forme de l'appétit. L'âme est aussi composée d'une partie inférieure, la partie sensitive qui comprend d'une part le *thumos*, appétit irascible dans lequel on retrouve le courage et l'ardeur, et qui comprend d'autre part l'*épithumia*, appétit concupiscible dans lequel on retrouve la nutrition, la procréation et la conservation. C'est de cette décomposition de l'âme entre partie supérieure, logos, et, partie inférieure, partie sensitive, que peut s'établir le lien entre corps et âme. En effet, l'âme reçoit l'impression des passions dans le cerveau. Le cerveau est la partie du corps où l'âme exerce le plus immédiatement ses fonctions. De la même façon, le visage est la partie du corps qui montre le mieux ce que l'âme ressent lors de l'expression des passions et ce en raison de sa proximité avec le cerveau. C'est pour cette raison que Le Brun concentre son étude sur l'analyse des visages : « *Mais s'il est vrai qu'il y ait une partie où l'âme exerce plus immédiatement ses fonctions, et que cette partie soit celle du cerveau, nous pouvons dire de même que le visage est la partie du corps où elle fait voir plus particulièrement ce qu'elle ressent* » (Le Brun, 1980, p99).

⁴² Philippe, J (1994) *L'expression des passions & autres conférences*, Dédale, p 43-45.

⁴³ Nous avons travaillé à partir de l'édition présentée par Damisch, H. *Nouvelle revue de psychanalyse*, N°21, Gallimard, 1980. p95-109.

Cependant, au-delà du visage, Le Brun se réfère au corps entier : « *tout ce qui cause à l'âme de la passion, fait faire au corps quelque action* » (Le Brun, 1980, p95). La passion met en mouvement ; elle provoque une action. Le mouvement de l'âme qu'est la passion engendre une action corporelle. Il y a donc expression des passions par le corps en action. C'est ce qui rend visible la passion. De ce postulat, Le Brun propose de déterminer ce qu'est une action. Pour ce faire il donne une explication physique et mécaniste :

« l'action n'est autre chose que le mouvement de quelque partie, et le changement ne se fait que par le changement des muscles ; les muscles n'ont de mouvement que par l'extrémité des nerfs qui passent au travers, les nerfs n'agissent que par les esprits qui sont contenus par les cavités du cerveau, et le cerveau ne reçoit les esprits que du sang qui passe continuellement par le cœur(...) Le cerveau, ainsi rempli, renvoie de ces esprits aux autres parties par les nerfs qui sont comme autant de petits filets ou tuyaux qui portent ces esprits dans les muscles, plus ou moins , selon qu'ils ont besoin pour faire l'action à laquelle ils sont appelés. Ainsi celui qui agit le plus, reçoit le plus d'esprits, et par conséquent devient plus enflé que les autres qui en sont privés, et qui, par cette privation, paraissent plus lâches et plus retirés que les autres » (Le Brun, 1980, p96)

Cette explication physique de l'action et cette vision mécaniste du corps sont une référence à Descartes. On retrouve, outre le lien de cause à effet autrement appelée logique des causes, l'idée du corps machine de Descartes et la référence aux esprits animaux, ce qu'on appelle maintenant les mouvements réflexes. Cette référence à Descartes est accentuée par la citation que Le Brun fait à propos « *d'une petite glande* ». Il s'agit là de la glande pinéale que Descartes désignait comme « *la seule partie du cerveau en contact immédiat avec l'âme et ce par ce que ce n'est pas un organe conjugué contrairement aux autres organes des sens qui sont doubles* » (Descartes, 1644, 1994, art XXXII, p88). C'est le seul organe, selon Descartes, qui peut assembler les impressions et sensations et ainsi les faire parvenir au cerveau. Pour Descartes cette glande pinéale se situait au milieu du cerveau et au-dessus du conduit par lequel cerveau supérieur et cerveau inférieur communiquaient. Selon Descartes, les esprits animaux viennent heurter la glande pinéale, excitent ainsi l'âme et font naître en elle la sensation, le sentiment et l'appétit, l'âme y répond par un choc entre la glande pinéale et dirige les esprits animaux dans un certain sens.

Cependant, Le Brun nuance cette référence à Descartes car Descartes n'est guère apprécié à cette période par le pouvoir royal. En effet, Louis XIV est fortement influencé par les jésuites et est en conflit avec les jansénistes de Port-Royal. Or, ces derniers soutiennent de leur côté Descartes. Le Brun directeur de l'académie ne peut, dès lors, se référer explicitement à Descartes. Rappelons que l'Art académique doit glorifier les grandeurs du souverain et recevoir les règles de l'état. Cette institution ne peut donc aller contre les orientations du pouvoir royal. Le Brun reprend la théorie de Descartes sans expressément le nommer et en modérant dans ses propos son influence. Pour ce faire, Il joue sur une ambiguïté en faisant cohabiter deux philosophies. D'une part, il fait référence explicitement à Platon en reprenant la théorie de la partie sensitive de l'âme. D'autre part, il se réfère implicitement à Descartes pour décrire le fonctionnement du corps.

Le Brun poursuit sa conférence en proposant une catégorisation des passions en distinguant passions simples et passions doubles. La distinction entre simple et complexe vient d'Aristote⁴⁴ pour qui « *est simple ce qui peut jouer le rôle d'un élément c'est-à-dire d'une réalité indécomposable* ». Les passions simples logent dans l'appétit concupiscible et regroupent la tristesse, l'amour, la haine, le désir, la joie et l'admiration qu'il souligne en ces termes :

« *L'ADMIRATION est une surprise qui fait que l'âme considère avec attention les objets qui lui semblent rares et extraordinaires, et cette surprise a tant de pouvoir, qu'elle pousse quelquefois les esprits vers le lieu où est l'impression de l'objet, et fait qu'elle est tellement occupée à cette impression, qu'il ne reste plus d'esprits qui passent dans les muscles ; ce qui fait que le corps devient immobile comme une statue, et ces excès d'admiration cause l'étonnement, et l'étonnement peut arriver avant que nous connaissions si cet objet nous est convenable, ou s'il ne l'est pas.* » (Le Brun, 1980, p97).

Les passions composées logent dans l'appétit irascible et regroupent les passions les plus farouches. Les passions composées regroupent la crainte, la hardiesse, l'espérance, le désespoir la colère et la peur. Les secondes sont dérivées des premières.

Dans une seconde partie, Le Brun établit une typologie des passions en reprenant le principe des esprits animaux. Il dessine le cheminement de ces esprits animaux, en démontre les effets

⁴⁴ Aristote *Métaphysique*, présentation et traduction par Duminil M-P et Jaulin A, Paris : Flammarion, 2008.

sur l'intériorité de l'homme, puis en montre les effets sur le corps : « *je dirais maintenant quelles sont les parties du corps qui servent à exprimer les passions au dehors* » (Le Brun, 1980, p98). Il étudie, ainsi, les traits physiques afin de pouvoir évaluer le caractère humain.

Pour cela, il établit une géométrie qui lie l'âme aux sens en instituant une mathématisation du corps expressif. Privilégiant le visage, il analyse ainsi les lignes reliant les différents points de la tête. L'angle ainsi formé par les yeux et le front indique les aspirations de l'individu. De même, la position et la conformation des yeux permettent de faire une lecture des passions dominantes. Mais c'est aussi le sourcil qui est privilégié : « (...) *le sourcil est la partie de tout le visage où les passions se font connaître* » (Le Brun, 1980, p98). Les sourcils sont donc le siège d'une description et d'une transcription directe des émotions :

« *Et comme il a été dit que l'âme a deux appétits dans la partie sensitive, et que de ces deux appétits naissent toutes les passions, il y a aussi deux mouvements dans les sourcils qui expriment tous les mouvements des passions. Ces deux mouvements que j'ai remarqués ont un parfait rapport à ces deux appétits, car celui qui s'élève en haut vers le cerveau, exprime toutes les passions les plus farouches et les plus cruelles (...) et qu'à proportion que ces passions changent de nature, le mouvement du sourcil change de forme* » (Le Brun, 1980, p99).



Planche 1

Têtes d'homme vues de face et de profil tracées pour la démonstration du système de Lebrun

A partir de cette étude privilégiant d'abord les sourcils et les yeux, puis prenant en compte le visage, et, enfin reprenant différentes parties du corps, Le Brun propose une lecture de différentes passions. Sans en faire la liste exhaustive, arrêtons-nous à nouveau sur le cas de *l'Admiration*, première de toutes les passions :

« Comme nous avons dit que l'ADMIRATION est la première et la plus tempérée de toutes les passions, et où le cœur sent moins d'agitation, le visage aussi reçoit fort peu de changement en toutes ses parties ; et s'il y en a, il n'est que de l'élévation du sourcil : mais il aura les deux côtés égaux, et l'œil sera un plus ouvert qu'à l'ordinaire, et la prunelle également entre les deux paupières et sans mouvement, attachés sur l'objet qui aura causé l'admiration. La bouche sera aussi entrouverte, mais elle paraîtra sans aucune altération, non plus que tout le reste de toutes les autres parties du visage. » (Le Brun, 1980, p 100).

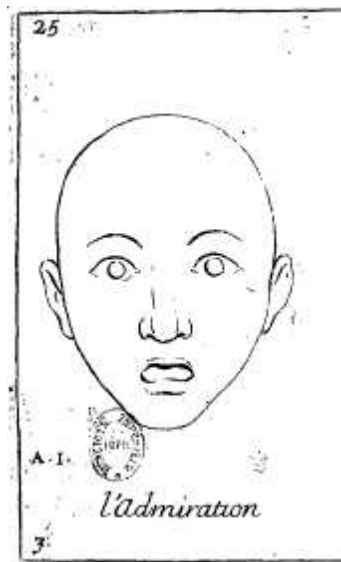


Planche 3

L'admiration⁴⁵

⁴⁵Planche extraite de l'édition de Picart (1696), version enrichie des figures gravées à partir des dessins de C Le Brun. Source : gallica.bnf.fr/ Bibliothèque nationale de France : http://data.bnf.fr/12028272/charles_le_brun/. Les dessins sont déposés au musée du Louvre. N° d'inventaire du Louvre pour le document iconographique : 28.291.

Plus loin, il reprend l'exemple de l'Admiration et décrit ses effets sur le reste du corps : « *Si l'ADMIRATION n'apporte pas grand changement dans le visage, elle ne produit guère d'agitation dans les autres parties du corps, et ce premier mouvement peut se représenter par une personne droite, ayant les deux mains ouvertes, les bras approchant un peu du corps, les pieds l'un contre l'autre et en même situation* ».

Ainsi l'Admiration, première de toutes les passions, apparaît comme un point de départ. L'expression de cette passion est une base pour étudier les effets des autres passions. En effet, l'expression de cette passion est une base pour étudier les autres passions car les expressions de l'Admiration sont proches de la neutralité. En effet, si l'on compare la description que fait Le Brun de l'Admiration avec la Frayeur, cette dernière a des effets sur le visage et le corps beaucoup plus prononcés : « *La FRAYEUR, quand elle est excessive, fait que celui qui l'a reçue, a le sourcil fort élevé par le milieu, et les muscles qui servent au mouvement de ces parties, fort marqués et enflés, et pressés l'un contre l'autre, s'abaissant sur le nez qui doit paraître retirés en haut et les narines de même ; les yeux doivent paraître entièrement ouverts, la paupière de dessus cachée sous le sourcil, le blanc de l'œil doit être environné de rouge, la prunelle doit paraître comme égarée, située plus au bas de l'œil que du côté d'en haut, le dessous de la paupière doit paraître enflée et livide, les muscles du nez et les mains aussi enflées* » (Le Brun, 1980, p102).



Planche 18

Ces descriptions et figures constituent un système. La tranquillité est le degré zéro de ce dispositif, l'Admiration étant le premier degré de l'expression. Les autres expressions sont toutes être décrites à partir de l'écart qu'elles forment avec ce degré zéro. Ce système se construit ainsi à partir d'un jeu de déformation entre le degré zéro, la tranquillité, et les autres expressions. Dès lors c'est cette idée sous-jacente de déformation qu'il nous faut appréhender.

2.1.1 Géométrie de l'expression et aberrations : perspective, déformation et anamorphose

Le système établi par Le Brun se base sur une trame, un degré zéro de l'expression dont la tranquillité serait la représentante. Les autres expressions sont étalonnées à partir de l'écart qu'elles forment par rapport à ce degré zéro. Nous pensons ainsi qu'il y a ainsi un système formé à partir d'un jeu de déformations. En effet, cet écart constitué peut être appréhendé comme une plus ou moins grande déformation par rapport au degré zéro de l'expression qu'est la tranquillité. Ainsi, dans son livre, *Aberrations. Les perspectives dépravées*, Baltrusaitis aborde la physiognomonie, théorie dont se sert Le Brun, pour la présenter comme une aberration ou une distorsion des formes. Nous pensons plus précisément que ce jeu de déformations peut être perçu comme une perspective dépravée et plus particulièrement peut être perçu comme une anamorphose.

Comme nous l'avons vu précédemment, le XVII^{ème} siècle étudie la perspective et aborde une forme de perspective particulière : la perspective dépravée ou anamorphose où il y a inversion de la perspective. Le terme anamorphose signifie une « forme qui revient ». En jouant sur les lois de la perspective l'anamorphose provoque une distorsion des formes, et, par là-même, interroge les lois de la perspective. De ce fait, celle-ci participe au questionnement sur l'apparence, le visible et la réalité. Peut-on se fier aux apparences à ce que nous voyons ? Existe-t-il un décalage entre ce que nous voyons et ce qui est ?

⁴⁶Planche extraite de la version Picart (1696), p 52. Source : gallica.bnf.fr/ Bibliothèque nationale de France : http://data.bnf.fr/12028272/charles_le_brun/. N° d'inventaire du Louvre pour le document iconographique : 28.296.

L'apparence ne serait que feinte. Il y aurait ici un leurre. Tel un masque, elle ne révélerait pas la nature profonde de l'homme. C'est ainsi que la tranquillité, degré zéro de la passion, ne serait pas absence de passions mais devrait être appréhendé comme le masque le plus pur de la passion. L'apparence est donc un voile ou un masque qui permet de dissimuler ou protéger l'espace intime ou l'intériorité de l'être humain. Dès lors le processus d'anamorphose opère un processus de dévoilement. L'anamorphose révèle ce qui est caché ou invisible.

Si l'on reprend les travaux de Le Brun, nous pouvons ainsi estimer que son système de grammatisation des expressions fonctionne selon les processus de déformation et opère selon le principe d'anamorphose. Chaque figure est ainsi un masque opérant un processus de voilement/dévoilement. Ce que semble confirmer Baltrusaitis dans ses travaux sur l'anamorphose, où il analyse certaines planches de Le Brun. Il reprend notamment les portraits où Le Brun compare le faciès de l'homme à celui des animaux.



Planche 6
Rapport de la Figure humaine avec celle de l'âne

Baltrusaitis qualifie cette peinture de grotesque. Le grotesque est une notion difficile à définir car polymorphe. Cette notion a non seulement évolué selon les contextes politiques et sociétaux mais au cours d'une même période elle peut être aussi pluri-sémantique. Sa conceptualisation est, par conséquent, compliquée. Mais, nous pouvons retrouver des caractéristiques transhistoriques. Tout d'abord, le grotesque se caractérise par la déformation de la réalité. Il y a ensuite un mélange des genres et de styles dans le grotesque. Enfin, la transgression est au fondement du grotesque. Il y a transgression des frontières entre, par exemple, homme et

animal, entre endroit et envers. Ainsi, il est possible de définir le grotesque comme une forme de transgression.

Dans le cas des portraits de Le Brun nous pensons que nous serions en présence d'une transgression en raison un rapprochement entre l'homme et l'animal. Ainsi, Baltrusaitis note dans son analyse de ces portraits Il y voit la peinture d'être inquiétants et redoutables, inhumains. Il y aurait, selon l'auteur, une légende ou une fable de la bête dans l'homme. Il s'agit de révéler la part animale dans chaque être humain. La séparation homme/animal est ici remise en cause au profit d'un continuum entre les deux. Cette continuité révèle la part monstrueuse de l'homme, sa part inhumaine.

Il y a une autre forme de transgression car en opérant selon le principe de l'anamorphose et en renversant les règles de la perspective, Le Brun s'émancipe des normes de la représentation. Effectivement, les travaux de Le Brun s'appuient implicitement sur les travaux de Descartes où le corps, *res extensa*, est rationalisable et permet ainsi de constituer un système de signes réitérable afin de faire une lecture du corps. Cependant, Le Brun se heurte à une limite. Tout n'est pas formalisable. Ce principe de l'anamorphose, aberration de la perspective et du savoir mathématique vient aussi révéler cet insignifiable ou tout du moins cet invisible. Nous pensons donc que cette aberration qu'est l'anamorphose vient révéler l'insondable, l'insignifiable ou encore l'inexprimable. Nous devons cependant, nuancer notre propos sur cette question du grotesque et du carnavalesque dans les portraits de Le Brun. En effet, Bakhtine précise que le XVII^{ème} siècle se caractérise par une atténuation de la dimension carnavalesque et de son rire. C'est un rire distancié et atténué qui se développe durant cette période. Nous ne sommes donc pas en présence ici d'un rire franc et joyeux, mais d'un rire sérieux. C'est pour cette raison que nous pensons aussi que le grotesque présent dans les œuvres de Le Brun révèle un autre aspect. L'anamorphose, aberration de la perspective et du savoir mathématique vient ici apporter une limite au savoir rationalisable. En effet, l'anamorphose-déformation des dessins de Le Brun révèle les limites de l'aspect machinique du corps, la *res extensa*. L'aspect grotesque vient ainsi de ce que Bergson dira sur le rire et le comique au XX^{ème} siècle à savoir « du mécanique plaqué sur du vivant ». C'est l'aspect grotesque de la mécanisation du corps et du vivant qui ressort dans ces portraits. Ces portraits portent en eux-mêmes leur propre critique ou tout du moins leur propre interrogation. Se fait jour une interrogation autour de l'approche mécaniste du corps et d'une *res extensa* géométrisable. Ainsi, en filigrane, nous pensons que c'est la question du rapport à la nature qui se joue : nature de l'homme, disposition naturelle mais aussi référence au monde et à la nature dans la peinture.

Quel est l'état de nature de l'homme ? Quel rapport entretient l'être humain avec son organicité ? La représentation est-elle une imitation de la nature ? La représentation est-elle question de mimesis ? C'est aussi la question de la *tekhnè* qui surgit. La représentation picturale est-elle une question d'acquisitions techniques ou de disposition naturelle, de génie ou encore de grâce ?

Pour répondre à cette question, nous faisons le choix de reprendre la distinction entre savoir formalisable et intelligible et disposition naturelle dans la peinture et nous proposons d'analyser la manière dont Le Brun aborde cette distinction. En effet, nous pouvons voir dans le parti pris et la posture discursive de Le Brun une recherche de canons esthétiques intelligibles et formalisables mais il y a aussi la reconnaissance d'une nécessaire disposition naturelle chez le peintre : l'inspiration dont le génie ou la grâce seraient emblématiques.

2.1.2 Muta eloquentia : entre visible et invisible ou le rôle de l'inspiration et de la grâce

Au-delà d'une formalisation ou d'une rationalisation du corps expressif et de l'élaboration d'une technique de peinture, Le Brun dans la continuité de Poussin ouvre la voie à une reconnaissance du génie du peintre, de sa disposition naturelle. L'art est à la frontière d'une technique précise et de l'invention, de la création que permet l'inspiration. Dès lors cette appréhension de l'art fait une place à la notion de génie et de grâce, cette dernière étant entendue comme l'ensemble des rapports entre le libre arbitre et l'aide divine qui s'affrontent chez l'homme et ce en raison de son état de nature déchue.

Le Ravissement de saint Paul de Nicolas Poussin : conférence de C Le Brun (10 janvier 1671)

Le Brun prononce le 10 janvier 1671 une conférence à l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture sur le *Ravissement de Saint Paul* de Nicolas Poussin⁴⁷. Fait peu commun, c'est la première et unique fois qu'un même tableau est l'objet de deux conférences successives prononcées par deux conférenciers différents. En effet, Jean Nocret a déjà fait une analyse de

⁴⁷ Conférence de C Le Brun(1671) « *Le Ravissement de saint Paul* de Poussin » in Lichtenstein J & Michel C (2006). *Conférence de l'Académie royale de Peinture et de Sculpture*. Tome I. Paris, ENSBA. p 395.

cette œuvre picturale lors de sa conférence le 6 décembre 1670⁴⁸. Ce tableau est une commande de Paul Scarron, auteur de genre burlesque. Le burlesque relève du genre carnavalesque et grotesque. Après plusieurs refus, Poussin accepte cette commande en 1649 et choisit pour sujet saint Paul, saint patron de Scarron. Ce tableau retrace un épisode de la bible. Il s'agit des paroles que saint Paul, parlant de lui-même, prononce dans sa seconde épître aux Corinthiens (chapitre 12, p1-5) :

« Faut-il se glorifier ? Cela n'est pas utile ; j'en viendrai néanmoins à des visions et à des révélations du Seigneur. Je connais un homme dans le Christ qui, il y a quatorze ans, fut ravi jusqu'au troisième ciel (si ce fut dans son corps, je ne sais ; si ce fut hors de son corps, je ne sais : Dieu le sait). Et je sais que cet homme (si ce fut dans son corps ou sans son corps, je ne sais, Dieu le sait) fut enlevé dans le paradis, et qu'il a entendu des paroles ineffables qu'il n'est pas permis à un homme de révéler. C'est pour cet homme-là que je me glorifierai ; mais pour ce qui est de ma personne, je ne me ferai gloire que de mes faiblesses. »

⁴⁸ Nocret :J (2006). *Conférences de l'Académie royale de Peinture et de Sculpture*. In Lichtenstein J & Michel C. Tome I. Paris. ENSBA. p391-394.



Le Ravisement de saint Paul

Nicolas Poussin (1649)

Huile sur toile, 148 x 120 cm. Sujet tiré de la 2^e Épître de Saint Paul aux Corinthiens (chapitre 12). Musée du Louvre, Aile Richelieu.

Poussin choisit d'aborder le sujet de cette toile selon le traité des modes. Le traité des modes est un principe d'expression découlant de l'Antiquité, selon lequel il convient d'adapter à la

pensée du peintre non plus les personnages mais les éléments plastiques. Pour Poussin le traité des modes permet de susciter et de faire naître des passions chez celui qui regarde et d'être ainsi, lui aussi, ravi :

« Nos braves anciens Grecs, inventeurs de toutes les belles choses, trouvèrent plusieurs modes par le moyen desquels ils ont produit de merveilleux effets. [...] Etant les modes des anciens une composition de plusieurs choses mises ensemble, de leur variété naissait une certaine différence de mode par laquelle l'on pouvait comprendre que chacun d'eux retenait en soi je ne sais quoi de varié, principalement quand toutes les choses, qui entraient au composé, étaient mises ensemble proportionnément, d'où procédait une puissance d'induire l'âme des regardants à diverses passions » (lettre de N Poussin à Paul Fréart de Chantelou, novembre 1647).

Ce choix correspond au principe de *l'imitatio* dans la rhétorique où il s'agit de se référer à une gamme de styles de l'Antiquité pour conduire *l'inventio*. Ce choix est compréhensible si l'on y associe le fait que Poussin fut hébergé et formé par les jésuites, ardents défenseurs de la rhétorique issue de l'Antiquité.

Lors de sa conférence du 10 janvier 1671, le projet de Le Brun est de démontrer que la peinture est voie de connaissance⁴⁹. Pour cela, il défend la position que le dessin relève de l'esprit. Le trait est une prolongation visible de la pensée. En ce sens il s'inscrit dans la continuité de Poussin pour qui la peinture est une activité intellectuelle soumise aux impératifs de la théorie et de l'Idée. Ce qui permet à la peinture d'accéder au statut d'Art libéral. Nous sommes en présence de la figure du savant peintre où il faut associer savoirs et peinture. Pour ce faire, Le Brun s'appuie sur les formes et le dessin du tableau au détriment des coloris. Ce choix s'inscrit dans le désaccord qui fait rage alors entre les partisans du coloris et les partisans du dessin : une querelle théorique entre anciens et modernes, ces derniers étant partisans du coloris (Lichtenstein, 1989, p153-182). Pour Le Brun, le dessin est l'expression de l'Idée. Le dessin est une forme dont la nature est spirituelle et qui s'origine dans la pensée. Critiquer le dessin est pour Le Brun une façon de discréditer les conditions intellectuelles nécessaires pour fonder l'intelligibilité de la peinture. C'est ruiner toute possibilité de relier pensée, langage et peinture.

⁴⁹ Cf l'article de Marianne Cojannot-Le Blanc (2011). « Charles Le Brun et la tentation idéaliste ? Sur l'exégèse du *Ravissement de saint Paul* de Poussin » in *L'artiste et le philosophe. L'histoire de l'art à l'épreuve de la philosophie au XVIIème siècle*. Paris. PUR, p21-39.

La peinture est privilégiée car elle autorise le discours et le dessin. Elle fonctionne comme un signe mimétique uni à son référent par des liens de ressemblance, et, le dessin permet d'offrir une forme narrative à la représentation. Il peut définir le tableau comme un récit. Ainsi, la peinture s'insère dans un réseau de discours entre ce qu'elle narre et les discours interprétatifs et analytiques qu'elle autorise. En ce sens, la peinture enseigne. Elle est un moyen de connaissance et de transmission. Mais elle doit être aussi enseignée.

De son côté, Roger de Piles, à partir de la traduction du livre d'Alphonse Dufresnoy, *De Arte Graphica*, fait un manifeste afin de défendre le coloris qui serait « l'âme et le dernier achèvement de la peinture » (De Piles, 1668) et la chromatique qui serait cette : « *partie pleine de charme et de magie et qui sait si bien tromper la vue.* » (De Piles, 1668).

De Piles élabore une théorie faisant l'apologie des charmes du sensible et des beautés du fard en s'appuyant sur les critiques qui lui sont faites : fard, plaisir, indicible. Il doit prouver que par le coloris la peinture reste un Art libéral. Le coloris doit pouvoir mettre aussi en œuvre la pensée. Cela suppose de repenser les distinctions dualistes à travers l'opposition idée/matière, sensible/intelligible, essence/apparence.

Ainsi, De Piles propose de rendre compatibles des exigences que la tradition a toujours posées comme exclusives l'une de l'autre. Il va donc construire une théorie de la représentation qui refuse la dichotomie du sensible et de l'intelligible. De Piles opère un renversement qui lui permet d'attribuer au coloris l'ensemble des critères visuels de la peinture. Pour cela, il part du principe que le dessin ne relève pas du visuel mais du toucher. C'est le plus sensible de tous les arts. Il ne s'adresse pas à l'œil mais à la main. Ainsi, le dessin ne demande pas de la distance que nécessite la vue mais demande au contraire le contact. Par là même, le dessin cesse d'être rattaché à l'Idée. Ce qui délégitime le dessin car la vue est supérieure au toucher. Effectivement nous avons vu que le XVII^{ème} voit surgir une nouvelle épistémè où la vision devient prépondérante. De ce fait, à ceux qui reprochaient au coloris sa matérialité, De Piles répond en définissant le dessin comme la part aveugle de la peinture. Mais en même temps De Piles assigne le dessin dans l'univers du langage car le mot est la représentation aveugle par excellence. C'est pourquoi le dessin devient tactile et dicible. Le dessin est l'activité qui se prête le mieux à la pédagogie. Le dessin est une technique dotée de codes qui peut se soumettre aux apprentissages scolaires. Ainsi se met en place une dualité avec d'un côté le génie, le visible et le coloris, et, de l'autre côté, la règle, le dicible et le dessin. Pour compléter son

argumentation, De Piles fait le parallèle avec la rhétorique afin de donner à la peinture le statut d'éloquence muette. Son but ultime est de montrer que la peinture ne se contente pas de relever du visible. La peinture n'est pas une simple reproduction du réel. Elle restitue aussi l'invisible. Elle rend visible l'invisible en peignant les sentiments et non seulement la forme extérieure du corps. Il compare le peintre à l'orateur cicéronien. Le peintre doit savoir les règles comme l'orateur connaît les règles de grammaire, mais en plus le peintre comme l'orateur doivent pouvoir persuader en ayant recours à l'éloquence. Pour le peintre il s'agit de persuader les yeux. Pour persuader il faut avoir recours à l'éloquence. Il y a une éloquence picturale à l'image de la rhétorique du discours qui a des effets sur celui qui regarde. Pour cela, l'apprentissage des règles n'est pas suffisant. Ce n'est pas la spécificité de cet art. Seul le coloris a cette spécificité. En effet, c'est ce dernier qui est à l'origine de l'émotion ressentie à la vue d'un tableau. Ainsi de Piles met en avant non pas la capacité à déchiffrer mais le plaisir à regarder un tableau. C'est ici une critique de la peinture d'histoire que fait De Piles. Celle-ci est faite pour nous instruire et maîtriser le monde car elle relève du tactile. En effet dans ce cadre comprendre s'associe à prendre. Il n'y a pas de distance. Le coloris nécessite une distance car il relève de la vue, ce que ne demande pas le dessin puisque, avec De Piles le dessin est devenu contact et relève du toucher. Par la même, se met en place un rapport de séduction à la peinture car cette dernière devient avec le coloris une tromperie, une illusion. Grâce au coloris, se constitue un processus de voilement/dévoilement qui permet de révéler un invisible ou un insondable.

Cependant, Le Brun, dans la continuité de Poussin, avance aussi que seules les règles instituées ou instituables et donc transmissibles ne sont pas suffisantes pour créer une œuvre picturale. La représentation picturale échappe en partie à toute règle et relève de principes informulables. Ce qui importe le plus en peinture ne s'apprend pas mais fait appel à l'inspiration. Ainsi, une part de la peinture relève du génie ou de la grâce. Ce qu'on appelle encore la lumière naturelle. Nous nous retrouvons là confronter à l'image de l'artiste divin. Dès lors, retrouvons maintenant le tableau de Poussin et étudions l'analyse qu'en fait Le Brun pour avancer plus dans ce chemin.

Ravissement et grâce : principes d'une théologie muette ?

Cette analyse de Le Brun concernant le tableau de Poussin vient prendre le contre-pied des codes de la lecture narrative et des défenseurs du dessin. En effet, Le Brun fait le choix de la lecture énigmatique. Il délaisse l'analyse littérale du tableau au profit d'une interprétation plus

spéculative. Il renonce aussi à la mimesis et à l'imitation dans la représentation picturale. Dans l'introduction de sa conférence il fait le dessein de dévoiler « les mystères » présents dans cette œuvre: « *le tableau que j'apporte ici de ce fameux peintre sera un exemple de cette partie toute spirituelle où chaque figure cache autant de mystères. C'est, Messieurs, ce que je me suis proposé de vous faire voir par la suite de cet entretien.* » (Le Brun, 2006, p395). Fait d'autant plus remarquable que le Brun précise que la peinture comporte une théologie muette : « *Nous avons tâché de faire entendre dans les assemblées précédentes combien de choses étaient nécessaires aux peintres, mais l'on ne s'était point encore imaginé qu'ils eussent une théologie muette et que, par leurs figures, ils fissent connaître les mystères les plus cachés de notre religion.* » (Le Brun, 1980, p395). Pour ce faire, il choisit de faire son interprétation du tableau en analysant la posture, la disposition des vêtements et le choix des coloris sélectionnés pour peindre les trois anges. Il en fait d'abord une description, puis en révèle le sens mystérieux. Enfin il fait des remarques « *sur diverses choses qui n'ont pas encore été observées* » (Le Brun, 2006, p395).

Dans la seconde partie, *Le sens mystérieux*, nous paraît remarquable car Le Brun fait appel à la grâce. Plus précisément il note que : « *Après avoir examiné ces figures, je n'y vois rien qui ne me paraisse mystérieux. Les trois anges qui élèvent saint Paul figurent trois différents états de la grâce* ». Il y a ainsi trois grâces différentes. La première grâce est « *cette grâce que les théologiens appellent prévenant et efficace, qui tira saint Paul du péché pour en faire le flambeau de l'Eglise de Jésus-Christ* » (Le Brun, 2006, p396). C'est le pouvoir efficace de la grâce qui permet de tirer saint Paul vers le ciel. La grâce vient d'en haut. Le second ange représente la grâce aidante ou concomitante. Le troisième ange figure la grâce abondante et triomphante. C'est l'état de grâce parfait. C'est aussi la grâce divine. Cette dernière permet le ravissement. Ce dernier est : « *l'effet d'un transport qui élève l'âme au-dessus d'elle-même pour la joindre et l'unir à son objet qui en est la cause, et il arrive que, lorsqu'elle est en cet état, toutes les parties du corps suivent ce même mouvement, et particulièrement celles du visage, comme pour goûter avec elle les douceurs dont elle jouit.* » (Le Brun, 2006, p399). Pour faire une lecture de ces trois états de grâce Le Brun fait essentiellement appel aux dispositions des corps. Cette analyse fait aussi appel aux orientations des visages et notamment des regards. On retrouve là le principe de la physiognomonie chère à Le Brun. De même, il précise que : « *les peintres ne travaillent pas seulement de la main, ni que leur ouvrage ne sont pas faits seulement pour le plaisir des yeux, mais qu'ils peuvent encore satisfaire et instruire*

l'esprit par cette belle partie tout spirituelle que Monsieur le Poussin a fait entrer si heureusement dans tous ses ouvrages. » (Le Brun, 2006, p399).

Ainsi, Le Brun reste fidèle à sa théorie. Cependant, le recours à la lecture énigmatique est pour le moins étonnant. Cette référence à la lecture énigmatique tranche avec les références implicites à Descartes. De la même façon la référence à la grâce est très surprenante voire transgressive. Il nous faut donc analyser et interroger ce parti pris de Le Brun pour tenter d'en tirer quelques conclusions. Pour ce faire, il nous paraît intéressant de replacer ces références dans leur contexte.

Du Fiat lux au sublime : une insensible sensibilité

Les jésuites et les jansénistes, soutiens de Descartes, sont en profond désaccord. La querelle entre les deux groupes fait rage depuis le XVIème siècle. Le premier rival des jésuites est Antoine Arnauld, proche des jansénistes, qui a réussi à les faire chasser de France en 1594. Mais les jésuites sont soutenus par la Cour de France. Ainsi la présence de la compagnie de Jésus est à nouveau autorisée en France à partir de 1604. Cependant, les relations conflictuelles entre les deux courants persistent au cours du XVIIème siècle. Cette querelle prend une forme discursive, ce qui favorise le développement de *l'oratio* et de l'éloquence. Mais c'est aussi et surtout une querelle de fond sur l'éloquence qui oppose les deux camps. La place de la rhétorique est réduite dans le système discursif et dans l'ensemble pédagogique de Port-Royal, haut lieu du jansénisme. L'art de parler est absorbé par la grammaire et la dialectique. Pour les jansénistes l'art de parler est une *tekhnè* et donc une disposition contraire à la nature. Ainsi le principe premier de la rhétorique antique, la *dispositio* se sépare de *l'inventio*.

Au contraire, les jésuites favorisent, au cours du XVIIème siècle, le développement de *l'Eloquentia*, de son apprentissage et de sa transmission. Les jésuites se révèlent être de bons pédagogues pour enseigner l'art oratoire. Pour les jésuites, il y a, bien sûr, une *technè* qu'il faut apprendre. Mais au-delà de cette *tekhnè* il y a surtout une disposition naturelle, une inspiration produisant une puissance oratoire. Il faut développer celle-ci à l'aide de la *tekhnè* dont le but est aussi de maîtriser et contenir cette inspiration ou puissance oratoire.

Par ailleurs, jansénistes et jésuites s'opposent violemment sur la question de la grâce, entre grâce suffisante contre grâce efficace, au coeur de laquelle se place le rôle du libre arbitre et de la prédestination.

Lecture énigmatique et analyse littérale s'inscrivent dans ces divergences. La lecture énigmatique renvoie à une herméneutique, à un sens caché ou mystérieux des mots et de la représentation alors que l'analyse littérale renvoie à une vision du langage et de la représentation qui peut être systématisé et dont le sens ne recouvre aucun pouvoir énigmatique. Pour les jansénistes, langage et représentations s'inscrivent dans une mathesis. Tout peut être dicible. En effet, leur théorie du langage et de la représentation articule logique et grammaire⁵⁰. La rhétorique se retrouve absorbée par la grammaire et la dialectique. Au contraire, les jésuites favorisent la lecture énigmatique car cette dernière privilégie l'idée que les mots ont un sens caché.

Cette divergence révèle une opposition plus profonde. C'est en fait le rapport au langage et la place de la parole de Dieu qui se jouent au sein de cette dissension. Pour les jésuites la possibilité d'une lecture énigmatique est effective car la représentation picturale relève de la *muta eloquentia*. Le tableau est comparable à un hiéroglyphe et il détient, ainsi, un pouvoir énigmatique. Le peintre a, quant à lui, à l'image de la pythie, la capacité, de par son inspiration, de transmettre ce sens caché dont les racines se trouvent dans une relation au sacré. Tel est le principe que propose, par exemple, le Père Nicolas Caussin en 1619 (Fumaroli, 1980, p231-326). Pour établir cette relation entre lecture énigmatique, sens caché, inspiration, génie créateur et sacré N. Caussin se réfère à Longin et à sa théorie du sublime. Rhéteur du 1^{er} siècle après J.C, Longin a développé le principe du sublime : *l'Hupsos* en grec qui signifie être emporté, transporté et qui s'approche des limites et se risque à la transgression. *l'Hupsos* se situe à la frontière où le discours touche aussi bien à l'innommable qu'à l'indicible. *L'Hupsos* est une élévation, un dépassement de soi. Mais cela peut être aussi l'horrible, le terrible, l'inhumain. Le sublime se situe ainsi dans une verticale qui peut aussi bien aller vers la hauteur ou la profondeur. C'est pourquoi il y a une *paideia* du sublime où il s'agit dès lors de trouver les « moyens par lesquels nous pourrions amener nos dons naturels à un développement infini de grandeur » (Longin, I, 1). Le rôle du sublime est dès lors de croiser l'intensité de la passion et la clarté de l'expression. Il s'agit de mobiliser ses ressources, son potentiel créateur, *l'inventio*, afin de créer des imaginations ou apparitions, *phantasia*, et ce, par la médiation des *logoi*. Il y a ainsi un logos créateur apte à transmettre le sublime qui reste insaisissable mais qui opère par un procédé de saisissement/dessaisissement. Il y a à l'origine une passion qui permet aux mots de rendre figurable ce qui échappe. L'art de l'orateur est de transférer sa

⁵⁰ Lancelot & Arnauld A (1660). *Grammaire générale et raisonnée*, et, Nicole P & Arnauld A (1662). *La logique ou l'art de penser*.

passion et son pouvoir créateur, la *phantasia* ou *imagination visionnaire* au spectateur ou à l'interlocuteur par le biais de l'*actio oratio*. Il communique et échange sa passion. De son côté l'interlocuteur le comprend et s'identifie à lui. Il y a ainsi saisissement par la passion de l'autre et dessaisissement de soi. La *phantasia* crée un saisissement ou un choc. Le sublime est ainsi lié à l'inspiration. Dans ce cadre, le rôle de la *paideia* (éducation au sublime et par le sublime) est de former l'homme à l'imprévisible. Il s'agit, en effet, d'éduquer l'homme à ce qui dépasse. Pour cela cette formation se situe à la frontière des dons innés et de la technique. L'*Hupsos* est ainsi un dépassement de soi. Mais c'est aussi une élévation près de la majesté divine qui crée alors un ravissement et engendre la grâce. En effet, pour Longin le *Fiat lux* de la Genèse est un des sommets du sublime. D'ailleurs, Longin prend appui sur le *Fiat lux* pour élaborer sa théorie du sublime. Ce principe est repris par Saint Augustin dans sa théorie de la grâce, théorie défendue par les thomistes et reprise par Le Brun dans sa conférence sur le *Ravissement de saint Paul* de Poussin. Dès lors, comment pouvons-nous interpréter ces références et ces choix théoriques ?

Nous pensons que Le Brun fait le choix suivant : la représentation des passions n'est pas une simple imitation de la nature. De même, la passion crée le ravissement, état de grâce qui provient d'une action divine, le but étant, au contraire, de lutter contre l'état de nature humaine déchue.

Boileau, contemporain de Le Brun, traduit Longin en 1674, seulement trois ans après la conférence de Le Brun sur le *Ravissement de saint Paul*. Tous deux sont en prises avec la querelle des anciens et modernes. Tous deux sont d'ardents défenseurs de la tradition et des auteurs de l'Antiquité.

Pour sa reprise du traité de Longin, Boileau s'appuie sur les écrits des jésuites Caussin (1619) et Louis de Cressolles (1620)⁵¹, pères jésuites qui ont eu aussi recours à Longin pour élargir et renouveler les concepts de la rhétorique. Dès lors le sublime est remis au goût du jour et revisité, revisite correspondant aux problématiques de ce siècle. C'est ainsi que le Sublime se retrouve lié à une sensibilité spirituelle. Le Sublime devient goût du Sublime qui appartient au vocabulaire théologique. C'est le goût de Dieu. Le goût du Sublime renvoie à la théologie mystique. Il se crée ainsi une *sensibilité insensible* car l'âme se détourne du monde terrestre et s'applique à sentir et à expérimenter la présence du seigneur sous les cinq sens suivants :

⁵¹ Saint-Girons (de) B (2005). *Le Sublime de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Desjonquères, p57.

visage, voix, saveur, parfum et enlacement. Ainsi, il y a passage des sens physiques aux sens spirituels pour se rapprocher de Dieu. L'homme est ainsi ravi, il accède au sublime. Ce chemin se fait à l'aide de la grâce. Dès lors, c'est une *insensible sensibilité* ou sensibilité divine qui s'établit. C'est le *Fiat lux* où il s'agit de « toucher le verbe par la foi ».

Le Sublime est ainsi un insaisissable qui saisit et dessaisit. Seul, le génie peut donner à voir cet insaisissable qui nous transporte et nous ravit afin d'atteindre cet état de grâce proche de la parole divine. Tel est le principe du Sublime au XVII^{ème} siècle.

Charles Le brun a voulu fixer les règles de la représentation à partir d'un savoir mathématisable, s'appuyant implicitement sur les théories de Descartes. Il a ainsi mis en place une grammaire avec un système de signes réitérables tel des masques relevant des apparences. Mais il a aussi, peut être à son insu, montré les limites de ce système en révélant une part de non formalisable et surtout en montrant les limites du corps machine. L'aspect grotesque de ses dessins révèle les limites de ce système et la part de reste non formalisable. Le Brun opère un dévoilement. C'est ainsi que se confrontent au sein de ces études deux tendances opposées : le masque d'une part, marqueur d'un système de signes réitérables et statiques, et, une inversion, une transgression de ce système d'autre part, marqueur d'un mouvement perpétuel qui échappe au visible et à tout système de signe fixe et réitérable. Se joue, ainsi, une association de deux contraires entre exprimable et non exprimable, entre représentable et non représentable, entre apparence et caché. Les études de Le Brun se constituent dans une contradiction : proposer un ensemble de règles de la représentation du corps et fixer une sémiologie du langage corporelle, et, simultanément révéler les transgressions de ces règles et codification. Tel est l'enjeu du Sublime défendu par Longin et repris par Boileau. Il y a une tension, un paradoxe logé au cœur du sublime entre naturalité et technique, entre mesure et excès. L'art est le domaine où ce sublime peut s'exercer car l'art se situe à la croisée d'une technique, la *tekhnè*, et, d'une capacité de création, *l'inventio*. L'auteur nous fait voir, nous rend compte de ce qui échappe. Ce qui est échappé est le tragique ou l'horrible logé au fond de l'homme. C'est sa part inhumaine. Pour Longin c'est le tragique qui surgit au cœur du sublime que la technique dompte et rend figurable. Le rapport entre visible et invisible rend compte de cette tension entre deux mondes : le tragique ou l'excès d'une part, et, la mesure, l'ordre d'autre part. La scène théâtrale est le lieu de représentation de ce tragique. Dès lors, notre tâche est de comprendre cette association entre visible et invisible, entre masque, leurre et nature profonde

de l'homme. En effet, les arts scéniques nous permettent d'accéder à cette association peinture et rhétorique qui s'est mis en place tout au long du XVII^{ème} siècle. Ainsi, Le théâtre regroupe à la fois l'éloquence muette que l'on retrouve dans l'art pictural et l'éloquence verbale.

Mais il existe un autre genre, l'opéra, qui naît au XVII^{ème} siècle et qui a la particularité de faire appel conjointement à l'éloquence, à la musique et à la danse, cette dernière étant *eloquentia corporis*.

2.2 L'art de la scène : opéra, théâtre et danse

Un nouveau genre se développe au XVII^{ème} : l'opéra. Au sein de ce genre naît la tragédie lyrique⁵² qui acquiert ses lettres de noblesses avec deux auteurs : Quinault et Lully. La tragédie lyrique utilise d'importantes machineries et d'imposants décors pour constituer un nouveau monde sur scène : le merveilleux. Dans ce nouvel univers la danse acquiert un statut particulier. La danse est nécessaire à la tragédie autant qu'elle lui est subordonnée (Cahuzac, 1754) car, en tant qu'art d'imitation, la danse participe à l'action théâtrale. Elle a un rôle de représentation d'elle-même (représenter un bal, une leçon de danse, une cérémonie). Par analogie, elle permet aussi de figurer autre chose qu'elle-même (éclaircs d'une tempête sont figurés par des déplacements rapides, etc...). La danse met en forme ce qui relève de l'*eloquentia corporis*. La danse participe à l'*actio oratio*, à l'histoire, aux sentiments et aux expressions de la représentation en rendant visible et en matérialisant les actions. Mais restant aussi *muta eloquentia*, elle reste aussi tributaire de la musique et subordonnée au théâtre et à la *declamatio*. Mais la danse a aussi un autre aspect. Elle devient nécessaire pour une autre raison que l'aspect théâtral et narratif. La danse permet au merveilleux de prendre corps (Kintzler, 2004, p169). La danse donne un corps sensible au merveilleux permettant à ce dernier d'accéder à un monde physique, palpable, soumis à une verticalité et à la gravité. Ainsi la danse donne à voir et matérialise un irréel, une surnature ou une quasi-nature comme peut être le merveilleux (Kintzler, 2004, p13). En effet, le merveilleux relève d'une cosmologie ayant ses règles, ses lois propres mais d'un monde autre, hors de notre visibilité. Le merveilleux fait surgir l'inouï et l'invisible. La danse permet de matérialiser cet invisible et cet inouï. Dès lors,

⁵² On date la naissance de la tragédie lyrique en 1670.

comment penser cette légitimité de la danse à rendre réel ce monde irréel, à rendre compte de ce monde autre ? Quel en est son rôle ?

Opéra et danse

La tragédie lyrique se présente comme le hors texte du théâtre (Kintzler, 2004, p9-11). La tragédie lyrique se présente au XVII^{ème} siècle comme la face cachée du théâtre. Elle montre ce que le théâtre ne montre pas. En effet, Ce dernier est soumis à la règle de vraisemblance avec unité de temps, de lieu et d'action. Le théâtre au XVII^{ème} s'insère dans l'idée de rationalité propre au classicisme. La tragédie Lyrique met en scène des événements surnaturels ou impossibles dans le réel (personnage surnaturel ou un dieu enlevant un mortel). Elle les rend plausibles et représentables en créant une continuité et une logique narrative. En ce sens, la tragédie lyrique devient un art de l'extraordinaire : « Parce qu'il est un théâtre merveilleux mettant en scène des situations qui n'existent pas dans des lieux impossibles, l'opéra se présente comme un révélateur des problèmes du représentable. » (Kintzler, 2004, p18-19).

La danse prend part à cet extraordinaire et merveilleux. Elle donne corps à cet extraordinaire et met en forme cet invisible pour le matérialiser et le rendre palpable, et, ainsi en faire un monde plausible et représentable. La danse permet de représenter la dimension invisible, inouï et surnaturelle propre à la tragédie lyrique. La danse permet de représenter l'irreprésentable en faisant surgir un monde surnaturel et extraordinaire. En effet, la danse a pour matière le corps qui, langage intérieur ou *Logos endiathetos*, est langage des passions. Mais la danse est aussi soumise à une technique qui modèle ce langage des passions pour le rendre représentable. Il y a une différence entre intériorité et extériorité, entre intériorité et apparence dont la danse rend compte⁵³. Dès lors la danse se présente comme une mise en forme, un contenant du langage des passions. Mais elle opère par la même occasion un processus de voilement/dévoilement. Telle l'anamorphose, la forme de représentation qu'autorise la danse est un masque qui cache et révèle à la fois l'intériorité, le langage des passions.

La danse est ainsi une forme de représentation policée et régulée du langage des passions. La danse rend visible une intériorité, mais une intériorité qui devient régulée et modérée. La danse est expression des passions mais elle aussi permet au corps de réguler et de maîtriser ce langage des passions. L'acquisition de cette maîtrise requiert technique et passe donc par un

⁵³ Je reprendrai cette idée ultérieurement : cf partie IV. 3. Une proposition de médiation : la chorégraphie.

apprentissage. Il faut éduquer le corps pour lui permettre d'acquérir contenance et maîtrise du langage des passions.

L'art scénique est donc le lieu du merveilleux. Il revient en premier lieu à l'opéra de faire surgir ce sens de la merveille et créé ainsi un éblouissement que Foucault qualifie : « *ce fameux éblouissement du pouvoir* » (Foucault, 1975-1976, p61) afin de susciter l'adhésion du public en éblouissant, en provoquant sur les spectateurs un effet de fascination (Guyot, 2013, p127). Le regard est ainsi médusé.

Avec l'opéra et la danse, la tragédie apparaît comme un genre emblématique de ce régime de l'éblouissement. Les tragédies de Corneille peuvent ainsi apparaître comme le reflet de cette tendance. Cependant, le théâtre de Racine semble apporter quelques nuances. Ses pièces ne sont pas seulement transcription du pathos tragique. Il y a, selon Guyot, présence d'un corps sensible (Guyot, 2013).

Le théâtre racinien : entre corps tragique et corps sensible

Si le XVII^{ème} siècle est marqué par le merveilleux et l'éblouissement dans le monde des arts et du spectacle (Kintzler, 2004), il est aussi marqué par le langage des passions au sein des représentations scéniques. Ainsi le théâtre de Racine évoque ces passions. Ses héros sont soumis à un pathos tragique. Le corps représenté dans les pièces de Racine est un corps tragique (Guyot, 2013).

Cependant, si l'on suit Guyot (Guyot, 2013) le théâtre de Racine n'est pas seulement l'espace du pathos, le lieu d'un théâtre aux prises avec la mélancolie qui serait la seule possibilité pour prendre distance face au régime visuel de l'éblouissement (Goldmann, 1959), il est aussi un espace de résistance face aux figures de l'éblouissement (Guyot, 2013, p130).

Guyot interprète le théâtre de Racine comme un espace de résistance et critique des normes politiques et esthétiques car le corps représenté et en représentation est un corps sensible :

« D'Alexandre à Esther, Racine explore le paradigme éblouissant dans ses limites et ses excès, dramatisant la transition heurtée entre l'ostentation guerrière (qui fonde la vertu noble) et la parution lumineuse (que fabrique la politique absolutiste), puis entre le sublime foudroyant de la lumière (médité autour de la traduction de Longin par Boileau) et le sublime je-ne-sais-quoi de la grâce (chère à l'urbanité galante). S'il est vrai que la scène tragique

n'offre toujours qu'une image parcellaire, schématique et conflictuelle, des pensées contradictoires qui travaillent son époque, cette histoire de l'œil à trois temps (force sanglante, lumière éclatante, charme délicat) que les tragédies de Racine recomposent imaginativement, comme les heurs et malheurs de leur réception, attestent les tensions qui se nouent dans le dernier tiers du XVII^e siècle autour des modèles de visibilité et de regard. La manifestation de la valeur souveraine suppose non plus la sublimation du corps dans un effet de lumière qui oblitère la vue, mais la participation, dans une certaine mesure, du corps dans ses effets sensibles. Du même coup, la position du spectateur « classique » n'apparaît pas tant comme un œil passif et assurément conquis, que comme une constellation de regards tantôt émus, tantôt récalcitrants, qu'il importe de savoir toucher, attirer et retenir, et non pas (seulement) éblouir. » (Guyot, 2013, p141)

Racine n'est pas uniquement l'homme de théâtre écartelé entre le rigorisme janséniste et le pouvoir monarchique absolutiste. Au contraire, Guyot propose d'aborder le théâtre de Racine non seulement comme une alternative au sublime faisant de la représentation un éblouissement ou *fiat lux*, mais propose aussi et surtout d'aborder ce théâtre sous l'angle d'une sensibilité mesurée. Ainsi, le théâtre de Racine propose une pluralité d'approches de la condition humaine, entre pathos tragique, rigorisme janséniste et sensibilité tempérée :

« (...) la tension entre institution du corps et rémanence du sensible traverse le second XVII^e siècle avec une intensité notable : elle y prend le relief historique de plusieurs querelles – querelle du dessin et du coloris, querelle de la moralité du théâtre, querelle de la sensibilité, querelle des sublimes, querelle des Anciens et des Modernes, querelle de l'opéra. Dans ce contexte conflictuel, le corps racinien ne se réduit ni à un corps cérémoniel (signifiant, consensuel et homogène) ni à un corps archaïque (défiguré par la passion, séditieux et dispersé). Il résulte d'un métissage entre les deux, cette intrication produisant des cas limites – dont témoignent les nombreuses controverses raciniennes ayant pour cibles tel personnage jugé trop froid, tel autre jugé trop sanglant, ou telles actrices jugées trop touchantes. Le corps tragique prend acte d'un moment où la dignité (politique, tragique) est à la fois fondée et minée par la matérialité des corps dans lesquels elle s'incarne, tandis que le sensible, qui menace de ses dérèglements l'ordre (de la société, de la nature, du théâtre), est aussi un lieu « commun » modélisé depuis la Passion du Christ et réactivé par l'esthétique galante. »

Le corps dans le théâtre racinien joue et alterne avec cette pluralité répondant ainsi à un courant esthétique précis : l'esthétique galante. L'esthétique galante va de pair avec l'idéal de l'homme galant⁵⁴. Cette esthétique se diffuse dans tous les arts : littérature, danse, théâtre, peinture et musique. Ce courant se traduit par une esthétique de la sensibilité tempérée (Viala, 2008). Les fêtes galantes permettent de diffuser ce nouvel idéal.

Par ailleurs, l'esthétique galante participe à une nouvelle approche de la grâce. C'est une grâce qui se sécularise sortant, ainsi, des controverses théologiques pour accéder au domaine de la vie civile et laïque (Guyot, 2016).

⁵⁴ Je reviendrai sur le principe de l'individu galant dans les paragraphes suivants : 3.2 L'apprentissage de la grâce : danse, escrime et équitation.

3 Education et usages du corps : du rôle de la civilité et de l'apprentissage de la grâce.

On observe, on est observé tel est le jeu de cette nouvelle épistémè marquée par le paradigme du visible. Le développement et l'utilisation du miroir en est l'exemple. Ce dernier porte à sa quintessence ce paradigme du visible et ce jeu des regards. La création de la Galerie des Glaces au château de Versailles par Le Brun et Mansart en 1682 peut en être le parangon. Avec ces miroirs, les murs ont des yeux. Le miroir ne laisse rien dans l'ombre. Chacun est exposé aux points de vue et au regard des autres. Dès lors, la visibilité devient redoutable. Il faut donc contenir ce corps expressif en représentation. La contenance désigne d'après Furetière « la posture, la disposition où l'homme met les membres de son corps » C'est le rôle des règles de civilité que d'apprendre cette contenance. Les règles de civilité permettent d'intérioriser cette contenance. Les règles de civilité définissent l'ensemble de règles de politesse, de bonnes manières ou attitudes se basant sur la vertu (Elias, 1939, p181). Ces règles sont établies à partir des normes instaurées par la sémiologie des passions et du corps. La civilité établit ainsi une relation d'égard à autrui. Mais, au-delà du regard d'autrui, c'est aussi le regard sur soi qui domine. En effet, pour contenir ce corps, chaque individu met en place un contrôle sur soi. Il s'agit d'un refoulement des passions relevant de la partie sensitive de l'âme au profit de la partie rationnelle de l'âme, le logos. C'est ainsi que Les comportements se rationalisent et que la contrainte sociale devient autocontrainte. Dès lors le sentiment de pudeur prend une place et une teneur particulières : certaines attitudes ou actes sont relégués hors de la vie sociale.

Se développent, ainsi, au XVIIème siècle certaines règles de civilité, règles de savoir-vivre afin de réguler ce corps expressif. En effet, le corps devenu signifiant doit être contenu. Mais la civilité ne se limite pas au comportement. Au contraire langage et comportement sont étroitement liés. Il faut apprendre à se comporter, à s'exprimer et à se taire. Se met alors en place un couple de verbes : masquer/figurer. Le corps se dédouble entre paraître et être, entre représentation et intériorité. L'individu se met en représentation et n'exprime qu'une partie de son intériorité.

3.1 Du rôle de la civilité

La civilité est un ensemble de règles ou conventions usitées dans chaque société. Elles concernent les conventions corporelles, langagières et de comportement. Ces conventions renvoient à la norme. La norme est associée aux représentations d'une société. En effet, le terme norme vient du latin *norma* qui signifie équerre. En ce sens la norme correspond à un idéal collectif. Il s'agit de s'adapter aux règles en vigueur dans une société. Ainsi les normes indiquent un certain nombre de règles de comportement et de bienséances que l'on appelle civilités. En ce sens, la civilité cherche à réguler les affects individuels et contribue ainsi à une vie collective apaisée et soucieuse des relations respectueuses et attentionnées entre individus.

La notion de civilité renvoie, tout d'abord, à Erasme qui publie en 1530 *De civilitate morum puerilium* ou *La civilité puérile*. C'est un traité destiné au Duc de Bourgogne afin de lui transmettre un ensemble de règles ou conventions pour se comporter en société avec bienveillance et attention : « *Je ne nie pas que la civilité ne soit la plus humble section de la philosophie, mais - tels sont les jugements des mortels - elle suffit aujourd'hui à concilier la bienveillance et à faire valoir des qualités plus sérieuses. Il convient donc que l'homme règle son maintien, ses gestes, son vêtement aussi bien que son intelligence* » (Erasme, 1530, préface, trad. Alcide Bonneau). Réparti en sept chapitres, ce traité offre un ensemble de règles, les règles de civilité pour savoir se comporter avec équilibre et attention en société. On y retrouve des préceptes sur la décence, le vêtement, les repas, les rencontres, les manières de se comporter dans une église, le jeu et le coucher. Puis, se référant à Quintilien, Erasme réactive *l'actio* dans son livre *l'Ecclesiaste* (1535). Il pose un rapport entre civilité et *actio*. Rappelons que *l'actio* est l'éloquence du corps. Le geste, entre autres, exprime un sentiment. Il exprime les différentes passions situées dans l'intériorité de chaque individu. Dès lors ce corps éloquent doit accompagner et être en accord avec le contenu du discours. Le geste signifiant doit convaincre l'auditoire de la réalité et de la sincérité de ce sentiment. Il doit aussi paraître naturel. Ainsi *l'actio* est l'énonciation du discours. Il a une efficacité, une force. Il se marque aussi par une prestance. C'est pourquoi selon Erasme, l'apparence est importante. Il y a recherche de l'équilibre et de la retenue. C'est le rôle de la civilité que d'apporter retenue, contenance et équilibre dans les manières d'être.

Au XVII^{ème} siècle, les règles de civilité proposées par Erasme deviennent prépondérantes. Les individus incorporent de nouvelles normes de comportement. Le corps acquiert des usages conformes aux dispositions de la société. L'homme contrôle sa vie pulsionnelle en intériorisant de nouvelles règles de conduite. Il maîtrise ses pulsions et développe ses capacités d'introspection. L'individu se montre ainsi de plus en plus rationnel. La conséquence directe en est une baisse de la violence.

L'ensemble de ces changements se fait, au XVII^{ème} siècle, sous l'action de la naissance d'un état centralisé et de la société de cour. En effet, Ces changements influent sur l'habitus des individus : comportement, perceptions, sensations et habitus psychique. Il y a un nouveau mécanisme qui modèle l'homme, son comportement et son attitude. Les attitudes et les comportements doivent s'accorder de plus en plus précisément. Ce qui engendre une augmentation de la précision et de la rigueur des comportements et gestes de chacun sous la forme d'autocontrainte. Il y a un conditionnement rigoureux d'autocontrôle et d'autorégulation qui est inculqué dès le plus jeune âge par l'entremise des règles de civilité. Se met ainsi en place un comportement réflexif afin d'observer ses passions pour les contenir et les conduire.

D'une part, la part sensible du corps est reconnue, acceptée, mise en avant. La sensibilité émerge et prend plus de place. Mais il faut aussi contenir ou masquer ce corps expressif. Il faut mettre sous silence ce corps qui pourrait être trop bavard. Il faut donc former l'homme à la civilité et à la conversation pour la constitution d'une société civile et fonder des valeurs morales. C'est ainsi l'homme moral qui est en jeu. En contrôlant son corps ce sont des qualités morales qui sont développées. Ces règles ont ainsi un rôle politique et communautaire. Les individus cachent leur émotion, leurs sentiments. Ils deviennent plus réservés, plus distants. Ils sont donc moins expressifs. En parallèle l'intériorité, l'intimité se développent. En gardant ses distances, en se protégeant et en masquant ses sentiments, l'individu se protège.

Se profile ainsi une nouvelle vision de l'homme marqué par la valorisation de l'individualité et le développement de l'introspection. Cet individu singulier apprend à prendre des distances par rapport à ses affects. Par l'affirmation de cet autocontrôle, il relativise ses propres affects, il obtient une meilleure gestion de ses émotions. Cette autorégulation se fait parallèlement à une monopolisation de la contrainte physique par un état centralisé. L'état acquiert le monopole de la violence. Dès lors, la menace physique prend une allure impersonnelle car soumise à des règles et lois précises.

Dans cette approche du corps éloquent, les règles de civilité font office de règles régulatrices associant contenance, bienveillance et convenance, ces règles sont intériorisées et deviennent naturelles. La grâce serait cet état cumulant ces trois aspects propres à la civilité. Cela signifie qu'il faut former ce corps afin d'intérioriser ces règles et ainsi pour atteindre cette disposition particulière qu'est la grâce. Ainsi la civilité s'intègre dans un processus éducatif et se constitue en technique du corps. Pour ce faire le XVII^{ème} développe dans l'éducation et la formation du jeune noble un ensemble de pratiques corporelles qui sont de trois sortes : danse, équitation et escrime.

3.2 *L'apprentissage de la grâce : danse, équitation et escrime*

Pour contenir ses passions et rechercher la mesure, il faut éduquer ce corps et ainsi atteindre la grâce qui se définit de la façon suivante : « *Fuir autant qu'il est possible (...) l'affectation, et, pour employer un mot nouveau, faire preuve en toute chose d'une certaine désinvolture (sprezzatura) qui cache l'art et qui montre que tout ce que l'on a fait et dit est venu sans peine et presque sans y penser* » (Castiglione, 1528, I, XXVI)

Ainsi, l'apprentissage de la grâce est l'acquisition de cette « désinvolture ». Celle-ci s'obtient quand l'impression de facilité est acquise. Il s'agit en fait de maîtriser le mouvement et d'acquérir la prestance. C'est une nouvelle représentation du corps qui met en avant élégance et maintien. Se fait jour, dès lors, une figure privilégiée : le corps dénoué, agile, délié et léger à l'image de la grâce divine qui s'opère dans une élévation pour se rapprocher de Dieu. Pour former ce corps gracieux, trois pratiques sont alors développées : la danse, l'équitation et l'escrime, ces pratiques privilégiant prestance, adresse, maîtrise des mouvements du corps. Chacune de ces disciplines se développe en mettant l'accent sur ces différents critères. L'équitation développe le travail de dressage sous la forme du carrousel, la danse se développe sous la forme de la danse de cour enseignée par le maître d'armes qui forme aussi au maniement d'une nouvelle arme : le fleuret. En effet, sous l'effet du processus de civilisation, les guerres entre seigneurs disparaissent au profit du duel. Il faut donc apprendre à manier les armes, d'où la création du fleuret.

Les moyens : ouverture des académies

C'est la naissance de nouveaux lieux de formations, les académies où sont enseignés les arts académiques. On retrouve dans ces académies l'enseignement d'activités corporelles anciennes qui subissent une mutation et une amplification des valeurs morales de ces activités. Se perpétue ainsi l'héritage chevaleresque auquel s'ajoute une nouvelle éducation du corps. Il s'agit de transmettre et d'acquérir une nouvelle manière d'être. Ainsi les jeux du chevalier deviennent jeux de courtoisane afin de répondre à une exigence : savoir se tenir et se comporter à la cour. Ce sont les jeux d'exercice du courtoisane dont le but est d'acquérir ce corps léger, délié, marqué par la grâce. Parmi ces activités on retrouve les trois Arts majeurs : danse, équitation et escrime. Afin de répondre à cette nouvelle démarche éducative apparaît une littérature technique consacrée aux exercices du corps. C'est la naissance des traités techniques permettant de codifier les exercices et les pratiques, et, l'apparition des manuels d'éducation corporelle⁵⁵. Il y a ainsi mise en place d'un ensemble d'exercices structurés et rationalisés en vue de préparer le gentilhomme à des activités physiques, sociales, distinctives et compétitives (Vaucelle, 2004, p20). C'est aussi la naissance de nouveaux pédagogues : les maîtres. Ce dernier doit transmettre une manière de jouer afin de former le courtoisane pour le monde de la cour (Vaucelle, 2004, p144). Il s'agit d'acquérir l'aisance, la bienséance afin de respecter les bonnes manières mises en place dans le cadre de la civilité. Ces apprentissages permettent d'acquérir une tenue et un contrôle du corps qui doivent se faire dans une impression de légèreté et de facilité. Tel est l'objectif de la grâce développée à cette époque.

Finalités éducatives : l'individu galant

La France galante est un courant tout autant esthétique que moral. Les finalités de l'éducation civile et de l'apprentissage de la grâce ont une finalité morale et prescriptive : devenir un individu galant. Au travers de la perception d'une nouvelle sensibilité et de la constitution d'un circuit du sensible⁵⁶, c'est avant tout l'idéal de l'homme galant qui s'instaure au XVII^e siècle. Cet idéal se rencontre dans tous les aspects des mœurs : civilité, savoir-vivre, morale amoureuse et indirectement égalité de sexes (Viala, 2008). L'idéal de l'homme galant est un homme d'honneur et de probité. C'est aussi un compagnon agréable sachant plaire, en particulier aux dames.

⁵⁵ Nous pouvons citer, sans être exhaustif, le traité de Thoinot Arbeau en danse (1595), le traité de François de Lauze en danse (1623) les traités de Claude François Ménéstrier en art équestre (1669) et en danse (1682) et les traités de Girard Thibault d'Anvers en escrime (1628).

⁵⁶ Ce circuit du sensible a été élaboré théoriquement dans la partie II

La galanterie est un courant qui émerge lors de la réorganisation politique qui a suivi la Fronde⁵⁷. Louis XIV accorde ses faveurs aux nobles et artistes qui se détournent de l'ancienne aristocratie. Ainsi, le modèle galant s'impose face à d'autres idéaux et favorise le mérite individuel.

La galanterie peut se comprendre comme une esthétique des manières (Vila, 2008) favorisant une vie sociale harmonieuse et ouvrant la voie à une nouvelle perception de la grâce. La grâce se sécularise au détriment de la grâce religieuse au cœur de laquelle on retrouve la dispute entre jansénistes et jésuites, grâce efficace contre grâce suffisante. L'émergence et le développement de l'idéal galant ouvre une voie pour une nouvelle approche de la grâce qui ne relève plus du religieux. Se met en place probablement un glissement de régime prescriptif dont la sécularisation de la grâce est le signe. D'un régime prescriptif et normatif relevant du domaine théologique le XVII^e siècle opère un glissement vers un régime prescriptif et normatif laïque. Les manières d'être, les manières de faire sont soumis à cette modification. Les techniques du corps (Mauss, 1934) évoluent sous l'effet de ce glissement. La grâce que l'enfant doit acquérir est un effet de cette modification.

Le XVII^e est le berceau d'une nouvelle perception du corps. Emerge durant ce siècle une nouvelle sensibilité instituant de nouvelles relations entre individus : maintien et retenue sont de rigueur. Les civilités résultent de cette nouvelle attention dans les rapports entre individus. Il y a ainsi de nouvelles techniques du corps à l'œuvre caractérisées par la retenue et la distance. Ces normes doivent amener l'individu à se comporter avec désinvolture (*sprezzatura*) afin de donner une impression de légèreté et de facilité. C'est la grâce. Cet apprentissage de la grâce se fait par l'intermédiaire d'un processus éducatif formel. En effet, de nouveaux moyens pour favoriser les apprentissages se mettent en place au XVII^e siècle. Nous avons vu précédemment que les académies naissent de cette volonté d'éduquer le jeune noble pour qu'il acquiert la grâce. Etant une période où la sensibilité entre individus évolue, c'est, dès lors, les relations intergénérationnelles qui se transforment.

⁵⁷ La Fronde (1648-1653) est une période de troubles qui secouent le royaume de France pendant la minorité de Louis XIV. Parlementaires et nobles s'opposent au pouvoir monarchique tendant vers l'absolutisme.

4. Le sentiment de l'enfant et l'attachement maternel : une nouvelle perception de la filiation

Selon Ariès (1973), le XVII^{ème} siècle marque un tournant dans le fonctionnement des familles où celles-ci passent d'un fonctionnement ouvert sur la société à un fonctionnement fermé de type nucléaire et ce en raison de la place que l'enfant acquiert dans la société. En effet, le sentiment de l'enfant change. L'affectivité est de plus en plus centrée sur l'enfant. Celui-ci devient l'objet de toutes les attentions. Il doit réussir socialement.

4.1 Une redéfinition des âges de la vie⁵⁸

Ce changement de perception de l'enfant engendre une modification dans les âges de la vie⁵⁹. La catégorie enfant naît. Ce nouvel intérêt pour l'enfant suscite des modifications dans le soin qu'on lui apporte. Il faut prendre en compte les besoins propres à son âge et apporter un soin particulier à son environnement. De ce fait, l'éducation devient essentielle. On y prête une nouvelle attention. Pour ce faire, la famille et l'école deviennent essentielles. Dès lors, L'enfant est confiné dans la famille et à l'école, chacune doit subvenir à ses besoins spécifiques.

Ainsi apparaît la prise en compte d'un lien particulier entre la mère et l'enfant. L'amour maternel et les liens affectifs mère/enfant deviennent des éléments fondamentaux dans la vie familiale. Durant cette période se fait jour, surtout, dans les classes supérieures une attention particulière envers l'enfant. On cajole l'enfant, le mignote. On l'entoure de soins et d'attentions.

Plus tard, on se soucie de ses apprentissages et savoirs abstraits qui doivent être appropriés à son âge. L'enfant est envoyé dans un collège jésuite, oratorien ou janséniste.

L'éducation scolaire au XVII^{ème} siècle est marquée par Jean-Baptiste de la Salle, Fénelon, les pédagogues de Port-Royal et Descartes. Ce dernier n'a pas écrit de traité de pédagogie, ne s'est pas intéressé directement à l'éducation. Mais son système philosophique basé sur le doute méthodique et la pensée rationnelle a eu une forte influence sur la formation des esprits au sein

⁵⁸ J'emprunte cette expression à M Gauchet et au titre de son article paru dans le Débat en 2004, N°142.

⁵⁹ *Le Débat, L'enfant problème*, N°142, 2004 et, particulièrement, l'article de M Gauchet « Les âges de la vie ».

d'institutions comme les écoles de Port-Royal⁶⁰ ou comme les écoles de oratoriens. En revanche les jésuites ont rejeté ses points de vue. En effet, Descartes prône le doute, la pensée rationnelle et critique impulsant à sa manière le début de la laïcisation. De son côté Fénelon, précepteur du Duc de Bourgogne écrit en 1694 *Télémaque*, roman d'apprentissage, traité de morale et de politique.

Pour Ariès cette transformation de la place de l'enfant dans la société va de pair avec la scolarisation de l'éducation. L'éducation de l'enfant se fait au sein d'institutions. L'apprentissage ne se fait plus par mimétisme ou de manière informelle dans un monde entouré d'adultes mais séparé de la société au sein d'institutions dédiées aux apprentissages formels. L'enfant est écarté de la société pour acquérir de nouvelles techniques du corps promues par de nouvelles normes. De ce fait, l'enfant connaît un enfermement qui l'opprime (Ariès, 1973).

Cependant, mon point de vue est quelque peu différent. Je n'adhère pas totalement au point de vue d'Ariès sur l'école. En créant une catégorie particulière de l'enfance, les spécificités de l'enfant sont reconnues et prises en compte⁶¹. C'est aussi la création d'un espace qui protège l'enfant d'un monde social pour lequel il n'est pas prêt. Ainsi, la scolarisation n'est pas seulement un monde qui coupe l'enfant du monde voire l'enferme, c'est aussi un lieu qui prend charge l'enfant selon ses spécificités et son rythme. Car ce dernier est perçu dorénavant comme un être différent.

Même si le XVIIème se caractérise par une prise de conscience de la catégorie enfant, les véritables bouleversements se feront au XVIIIème siècle et XIXème siècle avec notamment une prise en charge de l'école par l'état. Cependant, ce changement paradigmatique de la place de l'enfant se présentant désormais comme une catégorie à part et à part entière est lié à l'émergence d'une nouvelle sensibilité provoquant des nouvelles relations et de nouvelles normes entre les individus au sein de la société du XVIIème siècle. Il faut intérioriser ces normes dès l'enfance. Mais l'enfant en tant que catégorie autre et différente est un être fragile, non fini, immature et dépendant auquel il faut apporter soins et attentions. C'est en premier lieu à la mère qu'est confié ce rôle, vient ensuite l'école. Dans tous les cas, l'étude d'Ariès montre que le XVIIème siècle prend conscience progressivement que l'enfant n'est pas un adulte

⁶⁰ Nous avons abordé ce lien entre Port-Royal et Descartes au cours de cette partie III, 1.1.2 et 1.2.1.

⁶¹ Nous empruntons cet argument à M Gauchet et G Swain qui dans le livre *La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique*, Gallimard, 1980, ont fait une critique du livre de M Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, 1976.

miniature. Cette prise de conscience révèle l'altérité de l'enfant demandant attention, soutien et soin. Ce n'est pas seulement un système oppressif qui se met en place avec ses règles et ses nouvelles normes. Les civilités sont aussi un moyen de montrer respect et retenue qui ouvrent la voie à l'attention et au soin. C'est un point de départ pour garantir à l'enfant son altérité et lui assurer son inégalité vis-à-vis de l'adulte.

Ce sont à partir de ces prémices, civilités, normes, altérité, fragilité, dépendance mais aussi regard, représentation, visible, invisible que se construit une nouvelle épistémè dont le XVIIème siècle nous paraît être le point de départ. Cette période est un repère et une base pour réfléchir, comprendre et analyser notre objet d'étude. C'est aussi une base pour établir le fonctionnement de ce que nous appelons le circuit du sensible.

4.2 Emergence de nouvelles relations filiales

Ce sentiment de l'enfant apparaissant au XVIIème siècle est un paramètre déterminant, selon moi, concernant mon objet d'étude. En effet, ce changement engendre des bouleversements dans la relation entre parents et enfants. Comme je l'ai montré précédemment c'est notamment la relation entre la mère et l'enfant qui change progressivement pour atteindre un type de relation qui apparaît au XXème siècle comme étant la règle ou la norme. La relation maternelle telle que nous l'entendons actuellement n'est pas instantanément la règle au XVIIème siècle. Il faudra attendre plusieurs siècles et un lent et profond changement pour aboutir à une relation maternelle que je qualifie de « maternante ». Cependant, le XVIIème siècle est un moment charnière de ce changement. La prise en considération de l'enfant comme un être à part entière et distinct de l'adulte suscite un intérêt particulier vis-à-vis de celui-ci. Ses besoins diffèrent de celui de l'adulte. Il faut donc prendre en compte ses besoins propres. Il n'est pas un être autonome. Il faut s'occuper de lui et le chérir. Les adultes ont ce rôle.

Dès lors, s'instaure une relation particulière entre enfants et adultes. La relation entre parents et enfants connaît un nouvel essor. Cette relation va progressivement être valorisée au détriment des relations intergénérationnelles plus étendues. Ce n'est plus l'ensemble de la communauté qui prend en charge l'éducation de l'enfant. Les parents vont devenir les principaux acteurs de l'éducation de leurs enfants pour finalement devenir au XIXème et au XXème siècle les référents indispensables de l'éducation du petit enfant.

Conclusion chapitre I

Le XVIIème siècle se présente, ainsi, comme un point de départ. Se met en place au cours de cette période un paradigme de l'expression au cœur duquel se croisent langage des passions, corps mouvant, développement de la géométrisation et vision dans un contexte de centralisation du pouvoir par le roi.

Dans ce contexte le corps acquiert une place particulière. Il peut être vu et trahir nos sentiments les plus profonds. Le corps est miroir de notre âme. Il faut donc le maîtriser pour ne pas divulguer ses sentiments les plus intimes. Ce corps peut aussi gêner. Il faut donc faire preuve de retenue et d'attention. C'est le rôle de la civilité que de définir un ensemble de règles pour se conduire en société.

Si la civilité présente un ensemble de manières de faire, il faut savoir aussi acquérir des manières d'être. C'est le rôle de la grâce que de répondre à cette nouvelle prescription du corps. Légèreté, nonchalance et distance caractérisent cette grâce que l'enfant doit acquérir au cours de son éducation.

L'éducation du jeune enfant est d'ailleurs valorisée car l'enfant acquiert une place singulière au sein de la société du XVIIème siècle. Le sentiment de l'enfant se développe engendrant l'émergence de la catégorie enfant et créant une redéfinition des âges de la vie. Un soin particulier est prodigué à l'enfant et ses besoins spécifiques deviennent un enjeu. Dès lors l'éducation se modifie en prenant en compte les besoins spécifiques et la particularité de l'enfant. C'est aussi la relation qui s'établit au sein de la famille et la représentation même de la famille qui se transforme. Ce n'est plus la communauté qui prend en charge l'éducation de l'enfant mais la famille. A ce titre, les relations filiales se modifient laissant présager une future primauté accordée aux interactions entre parents et enfants.

Cette épistémè a été paradigmatique pendant plusieurs siècles. Cependant, je fais l'hypothèse d'une possible rupture paradigmatique au cours des dernières décennies modifiant la construction du circuit du sensible.

Chapitre II

Les réseaux sociaux numériques : le rôle de l'objet connecté

J'ai proposé de construire le circuit du sensible en prenant en compte la *tekhnè* et la relation d'objet. Pour ce faire, j'ai montré que la relation sensible s'inscrivait dans un circuit élaboré à partir d'un processus d'intériorisation et d'extériorisation, se basant tous deux sur la *tekhnè* et l'objet. J'ai, ainsi, développé l'idée que la *tekhnè* a un rôle prépondérant dans la constitution et le fonctionnement du circuit du sensible. J'ai repris l'idée de Stiegler que la *tekhnè* est une constante anthropologique dans la constitution de l'homme. En effet, l'être humain étant, à la naissance, dénué d'instincts, a recours à des suppléments auxquels la technique pourvoit. Ainsi, le corps humain est suppléé ou prolongé par des prothèses ou artefacts techniques. Cette technique est extériorisée dans des objets créant ainsi des supports techniques. Ce sont les *hypomnemata* qui ont une particularité. Ils participent à ce que Stiegler appelle les rétentions tertiaires créant, ainsi, un monde déjà-là et mettant en place un *phylum*. Cependant, il précise aussi que la technique peut devenir un *pharmakon* au sens de Platon c'est-à-dire un remède et un poison à la fois. En effet, si, grâce à la technique, l'homme se constitue des prothèses et crée des supports techniques extérieurs, il peut y avoir, alors, une perte de participation, et, s'il y a perte de participation alors l'activité humaine s'en trouve diminuée, et, le circuit de la sensibilité n'est plus activé. C'est l'activité dans le circuit du sensible qui est ici mise en difficulté du fait, toujours selon Stiegler, d'un « tournant machinique de la sensibilité ». (Stiegler, 2007).

Pour étayer son hypothèse d'un tournant machinique de la sensibilité, Stiegler se réfère à l'esthétique en tant *qu'Aisthesis* qui signifie sensibilité au sens de réceptivité. L'*Aisthesis* est la capacité d'être sollicité par les impressions des sens. Stiegler cible plus précisément l'activité musicale qui peut, selon lui, rendre compte du nouage entre sensibilité et technique. Il montre ainsi que l'invention du phonographe en 1877 a créé un « tournant machinique de la sensibilité ». La révolution industrielle a permis de développer de nouvelles techniques et de nouveaux objets dont le phonographe. En effet, avec la révolution industrielle musicale au XIX^{ème} siècle, il est devenu possible d'écouter de la musique sans savoir en faire. Ni musiciens, ni pratiquants, on peut désormais l'écouter sans avoir à participer et sans avoir à connaître la technique de la musique. Naissent ainsi de nouvelles figures de l'amateur au sens de celui qui aime. Mais cette invention a suscité « *une transformation esthétique générale induite par l'industrialisation de la culture (constituant) le tournant machinique de la sensibilité* » (Stiegler, 2005, p26). Stiegler précise, cependant, que le développement des technologies dans l'esthétique musicale ne tue pas nécessairement les dimensions sensibles et esthétiques de la musique mais « *ré-instancie les rôles musicaux et esthétiques en général* »

(Stiegler, 2005, p27). De nos jours, les nouveaux instruments (samplers etc..), les nouvelles technologies (ordinateur, appareils numériques, appareils hautes fidélités etc..) ont une influence sur la pratique de la musique (instruments de musique) et ses phénomènes esthétiques (œuvres, langages musicaux et pratiques d'écoute) pouvant engendrer à la fois de nouveaux types de sensibilité, et, une perte de participation et par là une perte du sensible.

La révolution industrielle a permis le développement de nouvelles technologies transformant ainsi le devenir de la sensibilité et influençant l'ensemble des techniques et organes en raison des relations transductives qui se créent entre les différents organes une relation de propagation, où chaque organe influe sur les autres en le transformant et en lui imprimant une nouvelle forme ou structure. Il y a de ce fait un réseau qui se constitue et dont chaque composante agit sur les autres.

Dès lors, les technologies actuelles en tant qu'organes technologiques peuvent agir sur les organes sociaux et, par une relation de transduction, influent sur les organes physiologiques.

L'utilisation d'un objet technique tel que l'objet connecté ne peut donc non seulement être occultée mais surtout joue certainement un rôle dans le fonctionnement du circuit du sensible. Se pose la question des effets de cet usage de l'objet connecté sur le circuit du sensible.

En faisant l'hypothèse d'une transformation du Sensible en raison de l'utilisation de l'objet connecté, j'en déduis que le circuit du sensible est lui aussi modifié.

Mais encore faut-il cerner et cibler les effets d'un tel changement. Dans quelle mesure l'objet connecté modifie le circuit du sensible et quels en sont les effets ? Peut-on présumer, dans la continuité de Stiegler, que se ferait jour une *catastrophè* du sensible ou, comme Haroche, une perte du sensible ?

Dans cette perspective, Stiegler pense que les relations entre individus, en raison d'une perte de participation, se délitent. C'est notamment, toujours selon Stiegler, le *phylum* qui s'en trouve modifié engendrant de ce fait aussi un délitement des relations intergénérationnelles (2007). Comment la présence de l'objet connecté influe non seulement sur le circuit du sensible, mais aussi sur les relations entre pairs et les relations intergénérationnelles ?

Selon Stiegler, l'objet connecté capte l'attention au détriment des relations réelles en face à face créant une forme de passivité chez l'individu et notamment l'enfant. Il y a ainsi selon Stiegler une baisse du Sensible en raison d'une baisse du partage. Se référant à Leroi-Gourhan pour qui le Sensible s'élabore dans le partage entre individus. Ce point de vue est connexe à mon

élaboration théorique où le Sensible se construit dans un circuit constitué d'un processus d'intériorisation/extériorisation nécessitant un préalable, un monde déjà-là porté par la *tekhnè* et l'objet technique porteur de rétentions tertiaires et d'une mémoire épiphylogénétique instituant ainsi un *phylum*. L'objet connecté participe de ce monde déjà-là. Il est détenteur de rétentions tertiaires participant ainsi à la mémoire épiphylogénétique porteuse d'un phylum. Ce dernier est le fil qui assure le lien et la transmission entre générations.

En faisant l'hypothèse d'une transformation du Sensible en raison de l'utilisation de l'objet connecté, c'est le circuit du Sensible qui s'en trouve, dès lors, irrémédiablement modifié. Mais c'est surtout le phylum qui s'en trouve modifié et par là les relations intergénérationnelles. Il y aurait donc une baisse de participation et de relations entre parents et enfants.

Dans cette perspective, que pouvons-nous penser de l'apparition de l'objet technique connecté dans le quotidien de l'être humain ? Sous l'effet d'un nouvel objet technique, l'objet connecté, engendrant de nouveaux cadres culturels et façonnant une nouvelle mémoire épiphylogénétique, y-aurait-il sous l'effet de l'objet connecté un nouveau paradigme du sensible ?

En effet, à l'origine de ce nouveau paradigme du sensible, on peut penser que se trouve une transformation des relations intergénérationnelles engendrée par un tournant machinique de la sensibilité dans lequel l'objet connecté a partie liée. Il peut y avoir une modification du circuit du sensible engendrant une baisse du Sensible voire une perte du sensible. En effet, notre monde actuel et l'usage de notre monde est le lieu d'un profond bouleversement depuis les années 70 avec l'invention de l'ordinateur et surtout d'internet. L'usage que nous faisons de notre monde, notre relation au monde et aux autres s'est trouvée bouleversé avec l'arrivée dans notre environnement de l'outil informatique et de l'objet connecté engendrant de nouvelles formes de relations et de réseaux sociaux : les réseaux sociaux numériques.

Cependant, ce point de vue ne me sied pas complètement. Je propose d'aborder le changement du circuit du sensible selon une autre perspective. Je prends le parti de penser que cette baisse s'origine dans une modification des relations intergénérationnelles. M'appuyant sur une proposition d'Ottavi (2011), je considère que les relations entre parents et enfants deviennent

distantes. Le monde de l'enfant est coupé du monde adulte. Enfin, parallèlement à ce processus la modernité inaugure un autre mouvement qui va s'amplifier au cours de siècles pour prendre dans notre société contemporaine une place prépondérante dans les relations intergénérationnelles. Il s'agit de la relation d'égalité qui s'instaure entre majeurs et mineurs au détriment de la relation d'inégalité ou d'ascendance entre adultes et enfants.

Ainsi, le rôle de l'objet connecté n'est pas central, selon moi, dans le changement opéré au sein du Sensible. L'objet connecté n'a pas provoqué une rupture au sein du Sensible pouvant engendrer une perte du Sensible ou, selon Stiegler, une *catastrophè* du Sensible (2007). L'objet connecté a pu exacerber ce mouvement inéluctable de distanciation entre adultes et mineurs en participant à une forme de méfiance et de protection que les mineurs ont développé vis-vis des adultes.

Je souhaiterais discuter de cette hypothèse à partir de deux points de vue différents. D'une part, je propose d'étudier cette hypothèse d'un nouveau paradigme du sensible à partir de l'hypothèse de l'émergence d'une forme d'insensibilité. D'autre part, je propose d'aborder cette hypothèse d'un nouveau paradigme du sensible à partir de l'idée de transformations des relations entre pairs. Puis, je proposerai d'aborder le circuit du sensible d'une nouvelle manière en proposant la notion *d'insensible sensibilité*. Pour conclure ce chapitre, je propose de montrer les effets possibles de ce nouveau paradigme du sensible sur le processus éducatif, la relation pédagogique et les techniques du corps plausiblement à l'œuvre.

1 Vers l'émergence d'une insensibilité... : une déconstruction des interactions ?

Selon Ottavi, la vie quotidienne de l'enfant est devenue invisible : « (...) *l'expérience quotidienne enfantine, au sens de l'usage du monde qui est fait par l'enfant, est devenue proprement invisible dans le monde contemporain* » (2009).

Selon Ottavi, cette invisibilité est due à une coupure entre monde des adultes et monde des enfants. L'enfant ne participe plus au monde des adultes.

Partant de cette idée, je pense que l'enfant devient passif, son corps s'anesthésie car cette coupure entre monde des adultes et monde des enfants crée une baisse de l'attention des parents vis-à-vis de leur enfant. Ainsi, la relation entre parents et enfants devient inopérante. Dès lors, c'est le phénomène d'accordage affectif qui peut être fragilisé.

Donc, je fais l'hypothèse qu'en raison d'une perte de participation et d'échanges moindres entre enfants et adultes, le corps des enfants est anesthésié. L'expérience sensible ne se constitue plus dans un circuit d'intériorisation/extériorisation via l'activité corporelle.

Comment analyser la détérioration de ce circuit du sensible ? Quel en serait le mécanisme ? Quels en sont les effets ? Pouvons-nous envisager des nouvelles formes de rapport entre intériorisation et extériorisation ?

Il me paraît fondamental pour expliciter la détérioration du circuit d'intériorisation/extériorisation de revenir au fondement de ce circuit qu'est la pulsion. Je souhaite ainsi reprendre la notion de déliaison de pulsativité libidinale développée par Dejours (1995).

1.1 Une déliaison de la pulsativité libidinale

Une rupture dans les relations intergénérationnelles met à mal la constitution de l'expérience sensible et du circuit du sensible. L'expérience sensible se constitue dans un circuit via le processus éducatif dont les parents sont les premiers acteurs. Que se passe-t-il quand la pulsion ne s'insère pas dans ce circuit du sensible modelé par le processus éducatif ?

Je fais l'hypothèse que l'insensibilité peut se déployer chez le sujet dès lors que la pulsion n'intègre pas ce circuit mis en place par le processus éducatif. Dans ce contexte, je parle de déliaison de la pulsativité libidinale (Dejours, 1995). Il y a déliaison quand le corps érogène ne s'étaye pas sur le corps somatique. La pulsion n'est pas intégrée au circuit du sensible et ainsi n'est pas façonnée par le processus éducatif engendrant une déliaison entre corps biologique et corps érogène empêchant la formation que Dejours appelle corps érotique.

Des obstacles dans la liaison entre corps somatique et corps érogène peuvent engendrer l'échec de l'avènement du corps érotique créant des aménagements défensifs. L'insensibilité apparaît, dès lors, comme un mécanisme de défense.

Comment s'élabore cette déliaison ? Pour quelles raisons la corrélation entre les deux ne s'effectue pas ? Quels sont les effets de cette déliaison ?

1.2 Cause de la déliaison : une absence de tissage intrapsychique au sein des relations intergénérationnelles

Dejours, la déliaison entre corps biologique et corps érogène engendrant une forme d'insensibilité est due à une absence de tissage intrapsychique (entre besoin, sensibilité et langage) au cours de la petite enfance.

Nous avons vu avec Dejours, reprenant un invariant anthropologique, le petit d'homme est à la naissance dépendant des adultes, et, s'appuyant sur la notion d'étayage créant une relation originaire s'établissant sur une double relation : la relation vitale la relation sexuelle où la seconde s'étaye sur la première.

Cependant, Dejours complète son propos en convoquant la théorie de la séduction généralisée de Laplanche que ce dernier propose dans son livre *Nouveaux fondements pour la psychanalyse* (1987). En complétant ses propos avec la théorie de la séduction généralisée, Dejours avance l'idée qu'il y a dans cette double relation une séduction originaire car dans cette relation parent/enfant se joue une situation où l'adulte a un psychisme plus riche que celui de l'enfant. L'adulte propose donc à l'enfant des signifiants (verbaux et non verbaux) imprégnés de sexualité et transmis par son inconscient. L'adulte envoie ainsi à son insu des signaux imprégnés de sexualité à l'enfant. L'enfant est chargé de donner du sens à ces signaux. Cependant, ces signaux et signifiants restent énigmatiques pour le nourrisson car il n'a pas

l'équipement psychique nécessaire pour les décoder. Ces signifiants ne pouvant être symbolisés sont refoulés et inscrits comme objet source de la pulsion. Cette expérience constitue ainsi une situation originaire traumatique pour le nourrisson. En ce sens, il y a un langage traumatisant pour l'enfant parce que à la fois séduisant et véhiculant un sens que l'enfant ne peut comprendre. L'inconscient parental agit ainsi sur l'enfant engendrant un traumatisme originaire. Dès lors nous pouvons dire que la relation parents/enfant porte en son sein une relation traumatique d'ordre structurelle. Il y a nécessairement un trauma originaire dans la constitution du psychisme de l'enfant que la relation d'attachement véhicule par le transfert d'affect du parent vers l'enfant.

Ainsi le processus de liaison ne s'effectue pas pour l'ensemble des signifiants. Certains signifiants notamment non verbaux restent énigmatiques pour l'enfant et créent un trop plein insensés pour le petit d'homme. Ces signifiants s'arrêtent lors de la première étape de déliaison. Nous avons vu au cours de notre première partie que le processus s'établissait par le biais de l'accordage affectif et de l'attention conjointe. Nous retrouvons ces principes dans la théorie de Dejours dans la phase de liaison. Nous pouvons donc dire avec Dejours qu'il y a au cours de la phase de liaison constitution d'un tissage intrapsychique chez le petit d'homme entre besoin, sensibilité et langage. Ce processus est mis en échec quand il y a absence d'un tissage intrapsychique et le petit enfant reste à l'étape de la déliaison. Le corps devient vulnérable. Il y a alors formation des symptômes psychopathologiques et aménagements défensifs tels l'insensibilité. L'individu perd de sa sensibilité aussi bien au niveau de ses sensations que de ses émotions. Il y a anesthésie du corps. L'individu s'absente de son corps. Il y a de ce fait la mise en place de deux corps : d'un côté le corps biologique et de l'autre côté le corps érotique. Le corps érogène ou corps du désir, issu de la liaison entre corps biologique et corps érotique, ne peut se constituer. Par ailleurs, cette déliaison s'inscrit dans le psychisme développant ainsi ce que Dejours appelle un inconscient amental. Le terme amental vient d'*amentia* qui signifie qui manque de compréhension. Il y a dès lors constitution d'une nouvelle forme de psychisme constitué de deux inconscients. Il y a d'une part un inconscient amental sans représentation, muet, composé des forces de destruction dont la violence. S'y jouent la pulsion de mort et la compulsion de répétition. Cet inconscient est non représenté, et, il se révèle par des symptômes non névrotiques. Il y a d'autre part un inconscient sexuel refoulé constitué des représentations de choses et des éléments refoulés. Cet inconscient a des contenus de représentation et se fait connaître par le retour du refoulé : actes manqués, lapsus. On y retrouve la pulsion de vie, la libido.

Dejours propose donc une troisième topique pour répondre à cette nouvelle forme de psychisme (Figure 1). Cette troisième topique est basée sur le clivage et non plus sur le refoulement. Le refoulement existe mais n'est plus la base de la constitution du système psychique. Il en est un élément. Nous avons ainsi un système psychique (cf schéma ci-après) constitué de deux organisations :

- la première organisation se constitue d'un système inconscient primaire/conscient, la pensée rationnelle, logique et opératoire permettant d'endiguer cet inconscient amential.

- la seconde organisation se constitue d'un système inconscient sexuel refoulé/préconscient.

Les deux systèmes constituent le psychisme. Ces deux systèmes fonctionnent en parallèle et sont séparés par un clivage.

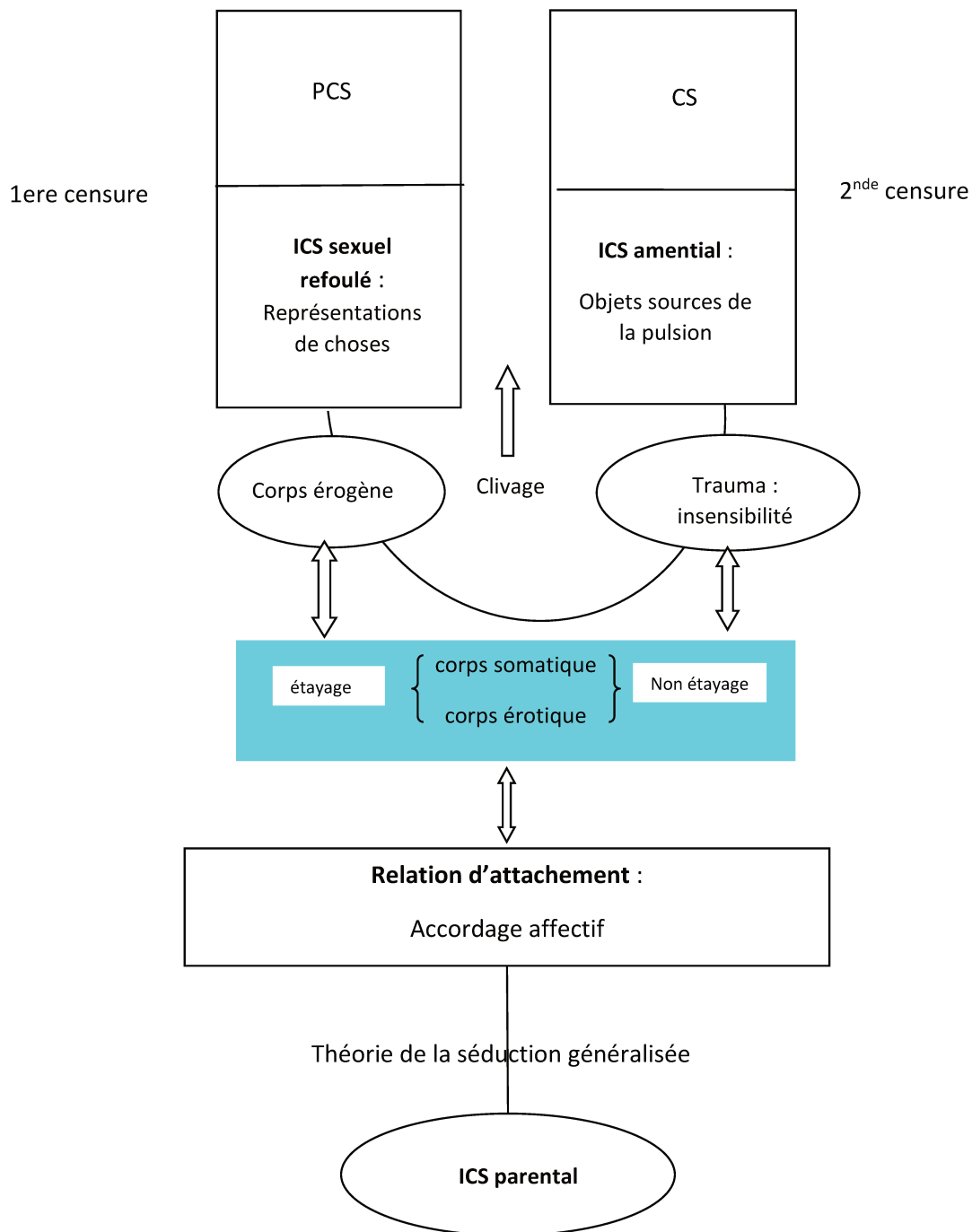


Figure 1
Troisième topique de Dejours

Plus la barre de clivage est placée vers la droite, plus il y a prédominance du rapport entre préconscient et inconscient sexuel refoulé. On est alors dans une structure psychique névrotique.

Plus la barre de clivage est placée vers la gauche, plus il y a prédominance du couple Conscient/inconscient amental. On est alors dans une structure non névrotique.

1.3 Effets de la déliaison de la pulsativité libidinale

La structure psychique proposée par Dejours présente une zone de fragilité entre la réalité, l'environnement extérieur, la relation avec autrui et le point de rencontres des quatre zones : ICS amental, ICS sexuel refoulé, PCS et CS (Figure 2).

En raison de cette zone de fragilité peuvent se mettre en place deux mécanismes de protection ou de défense.

Le premier mécanisme de défense que l'on peut retrouver est le déni. C'est un mécanisme de protection contre la réalité qui peut venir faire effraction en déclenchant une sensation dans le système de l'inconscient amental. Cette sensation conduit à une perception. Le déni permet de rejeter la perception. Ainsi la stabilité du système est maintenue. Si la perception est trop forte alors il y a éclatement du déni entraînant décharge et passage à l'acte. La perception peut devenir trop forte quand la rencontre avec la situation réelle renvoie au trauma originaire. Par ailleurs, à la place du déni il peut y avoir des pensées d'emprunt ; ce que l'on appelle le faux self.

Le second mécanisme est la pulsion d'emprise qui permet d'assurer la stabilité du clivage en excluant les facteurs susceptibles d'activer les contenus amentaux proscrits. La pulsion d'emprise agit dans la relation à autrui. Par une maîtrise exercée sur autrui, l'individu contrôle le clivage.

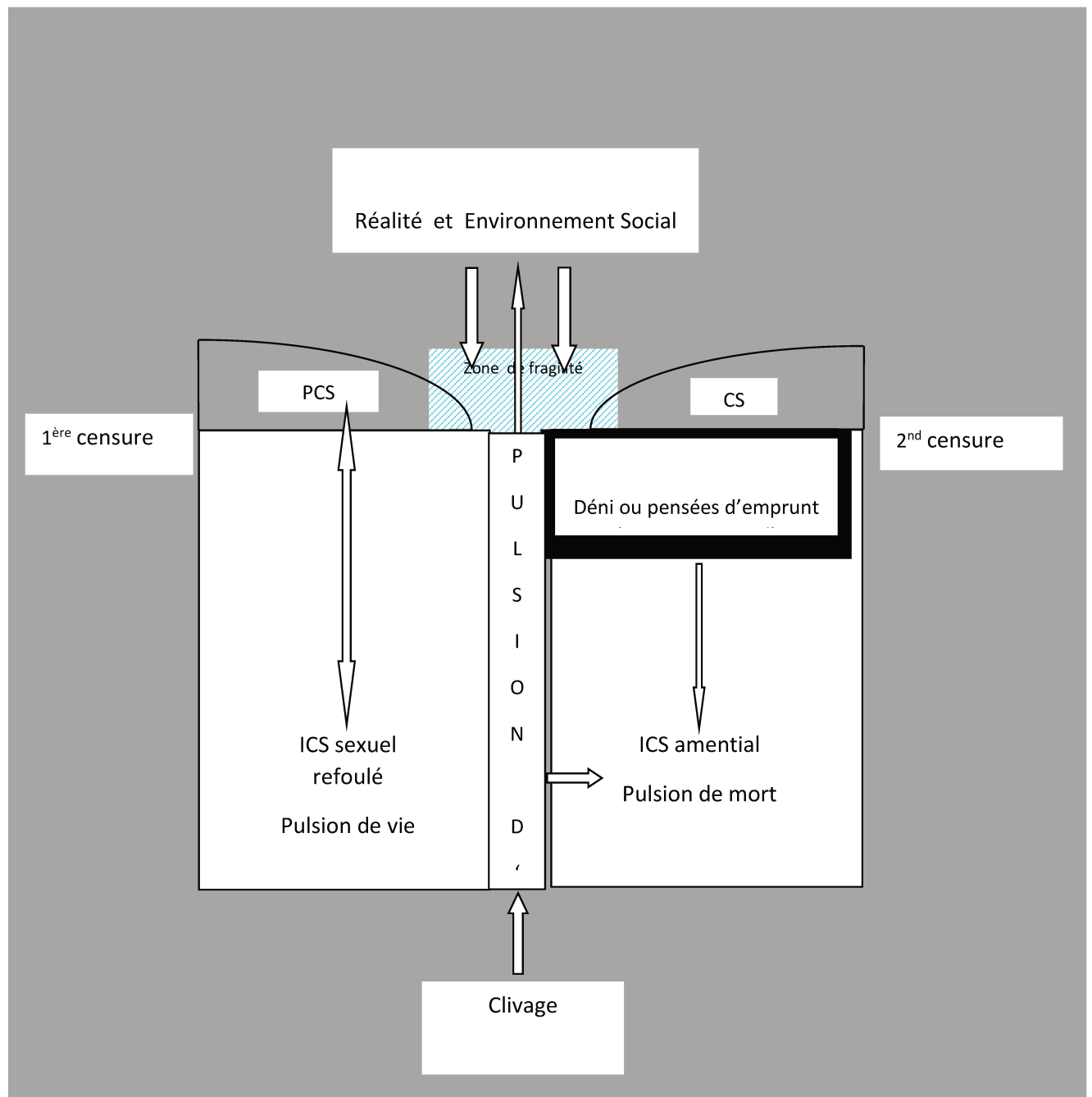


Figure 2
Troisième topique soumise à l'environnement social

Source : Dejours, C. (1986, 2001). *Le corps entre biologie et psychanalyse*. Paris : Payot.

Si la pulsion d'emprise ne peut plus effectuer son contrôle, alors l'inconscient amental peut se manifester.

La poussée de l'inconscient amental se manifeste par :

- L'urgence d'une décharge
- Un caractère stéréotypé, automatique, compulsif de la réaction
- Une violence

L'inconscient amental se manifeste comme force de mort ou de destruction. C'est la pulsion de mort qui agit. L'individu ne peut plus penser. Il y a cessation de l'activité de penser.

En effet, il y a plusieurs types de pulsions qui se classent en fonction de leur source ou de leur but. Ce sont les pulsions partielles parce que reliées à des zones corporelles séparées et leur fonctionnement vise une satisfaction isolée. L'ensemble de ces pulsions sont réparties par S Freud en deux grandes catégories. Dans un premier temps il distingue les pulsions sexuelles des pulsions d'autoconservation, puis dans un second temps, il catégorise les pulsions en pulsions de vie et pulsions de mort. Dejours reprend cette distinction entre pulsions de vie et pulsions de mort dans sa troisième topique en intégrant les pulsions de vie à l'inconscient sexuel refoulé. Dans cas l'étayage du corps érotique sur le corps somatique a pu se faire. La subversion libidinale est donc effective créant ainsi un agir expressif. En effet, les pulsions de vie renvoient à Eros, aux pulsions dont la source et la poussée permettent la mise en activité. Dans notre cas nous parlerons de mise en activité du corps afin de permettre la participation de l'individu à son monde environnement et d'activer le circuit du sensible dans le rapport à l'autre mettant ainsi en action les interactions non verbales. Les pulsions de vie permettent à l'action de se mettre en place et autorisent ainsi l'individu à faire acte. La pulsion de mort ou de destruction renvoie au caractère conservateur de la pulsion. Il s'agit de rétablir un état antérieur. Freud parle pour la pulsion de mort de matière inanimée. C'est une métaphore qui permet d'indiquer le travail de la pulsion de mort.

Donc, si l'on se réfère à la troisième topique de Dejours on peut dire qu'en raison d'une perte de participation et d'une virtualisation du corps, l'objet technique a engendré un « tournant machinique de la sensibilité » mettant en difficulté l'étayage du corps érotique sur le corps somatique accentuant les formes de trauma, déplaçant la barre de clivage vers la gauche et développant du même coup les formes d'insensibilité. En raison d'une perte de participation, le corps en tant que corps sensible est annihilé. Sa capacité d'impulsion et son intentionnalité motrice se retrouvent à néant. L'agir expressif issu de la subversion libidinale est mis à mal déconstruisant par là-même le circuit du sensible et la forme signifiante du corps. C'est ainsi le corps en tant que *Leib* qui disparaît engendrant un corps mécanique. Mais c'est aussi le corps objet ou corps somatique qui est mis en difficulté en raison d'une prédominance du couple conscient/inconscient amental. En effet, en tant que système de défense, le conscient est surdéveloppé créant une rationalité ou pensée opératoire extrême au détriment d'une part sensible engendrant du même coup une coupure entre soma et psyché et un rejet du corps tout court. Donc le corps devient virtuel (figure 3). De même si le conscient ne fait pas office de défense alors l'inconscient amental se libère laissant la pulsion de mort se déployer afin de tenter de rétablir un état antérieur qu'est la matière inanimée. Il y a volonté de destruction, passage à l'acte par la violence afin de réduire à zéro les excitations. Il existe une autre possibilité pour contrôler l'inconscient amental de façon à maintenir le clivage. Il s'agit de la pulsion d'emprise. Dans ce cas, l'autre devient objet. Dès lors, le rapport et la relation à l'autre sont annihilés.

L'insensibilité est donc un mécanisme de défense provenant d'une déliaison. Cette déliaison surgit quand il y a traumatisme. Le traumatisme est une expérience où il y a absence de secours en raison de l'absence d'un tissage intrapsychique. L'individu doit faire face à une accumulation d'excitation d'origine interne ou externe qu'il ne peut maîtriser. L'excitation est trop importante et ne peut être régulé par l'individu seul. Il y a une zone traumatisée où la subversion libidinale (le tissage de la pulsion sur la fonction physiologique) ne s'effectue pas. Le pare excitation ne peut remplir son rôle. Pour se protéger l'individu annule toute affectivité ou tout plaisir, Ce qui entraîne une insensibilité. Il y a ainsi traumatisme quand le petit enfant reste seul face à son excitation sans que l'on puisse l'aider à y mettre du sens, le mécanisme de la *pulsativité libidinale* nécessitant l'intervention de la parole au cours de l'échange qui s'effectue entre parents et enfant pour donner du sens à l'événement. Les fonctions biologiques ne s'inscrivent pas dans le corps érogène faute d'avoir été converties par un lien intersubjectif parental. Ce lien ne peut se faire car les parents n'ont pas conscience des messages (non

verbaux) qu'ils envoient. Il y a ainsi un trauma inhérent à toute relation parent/enfant engendrant une forme d'insensibilité se fixant sur la zone où la subversion libidinale n'a pu se faire.

Cependant, j'ai une approche quelque peu différente de l'absence de tissage intrapsychique entre parents et enfants. Je pense, en effet, que l'absence de tissage intrapsychique parents/enfants n'est pas seulement dû à un trop plein de signifiants non verbalisables ou non verbalisés en raison d'une forme de séduction véhiculée par les parents. Je pense que la captation de l'attention opérée par les nouvelles technologies peut aussi produire une défaillance au sein du tissage intrapsychique entre parents et enfants.

En effet, il faut prendre en compte le rôle de la mémoire épiphylogénétique et de l'objet technique. L'objet technique connecté influe sur cette absence de tissage intrapsychique. l'objet connecté joue un rôle non négligeable. Nous faisons l'hypothèse que l'objet technique et notamment l'objet technique connecté capte l'attention des individus. Cela peut ainsi entraîner une négligence des générations précédentes vis-à-vis des générations futures. Le soin des majeurs sur les mineurs (Stiegler, 2007) n'est, dès lors, plus assuré.

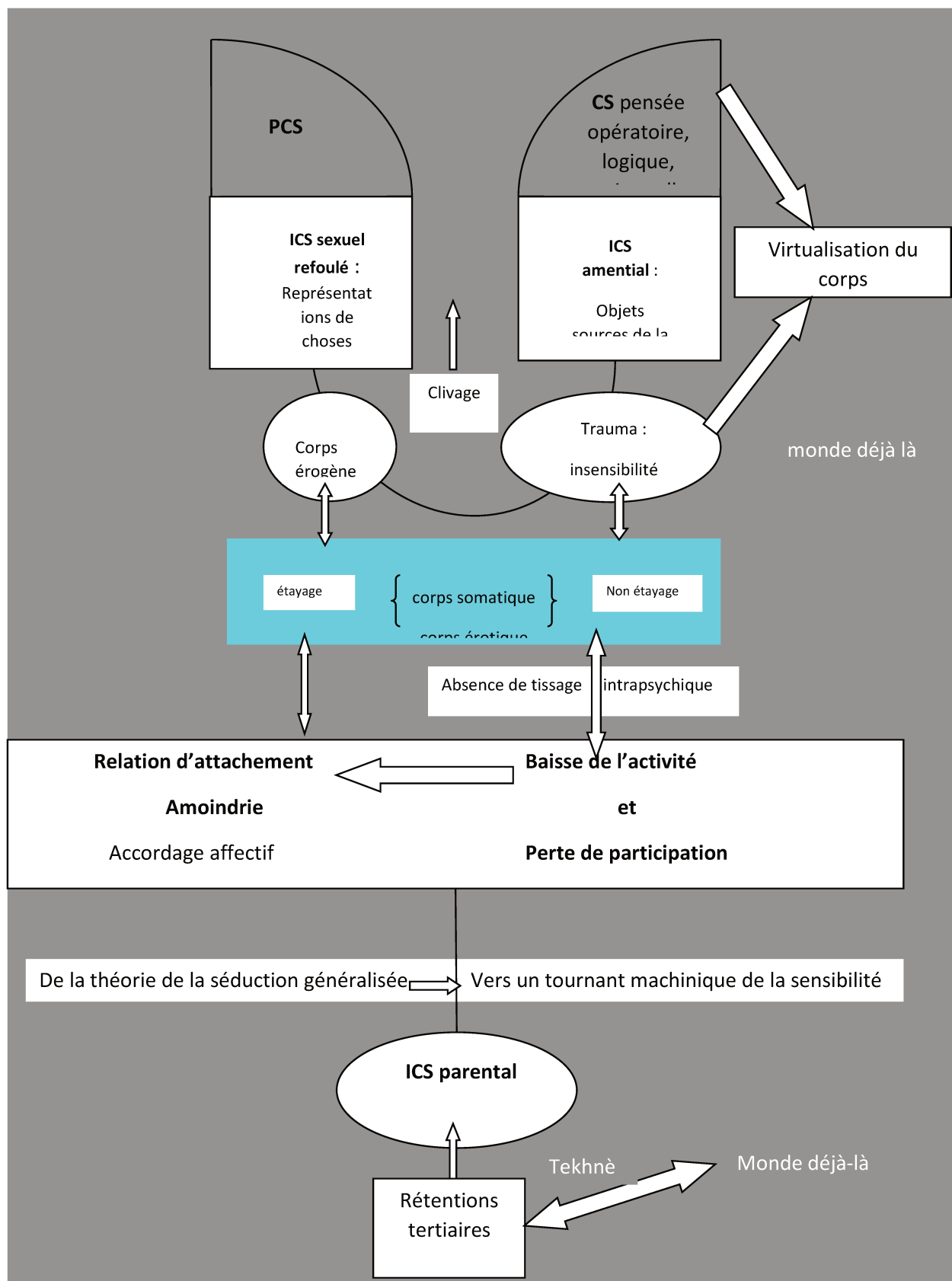


Figure 3
Structure psychique contemporaine :
Rupture des relations intergénérationnelles

Avec l'usage des nouvelles technologies engendrant une perte de participation c'est le circuit du sensible qui est devenu inopérant agissant ainsi sur le processus d'intériorisation et d'extériorisation, et, déconstruisant, par la même, le rapport intériorité/extériorité et les techniques du corps.

On peut ainsi convenir avec Haroche que se met en place une montée de l'informel dans notre société contemporaine ou tout du moins se met en place un certain type d'informel. Pour être plus précis, nous pensons qu'une montée de l'informel est bien à l'œuvre. Les formes et techniques du corps telles qu'elles se sont constituées durant l'épistémè classique se délitent. Pour autant cela ne veut pas dire qu'il y a absence de toute forme. En effet, nous parlerons plutôt d'une nouvelle structuration, d'un nouveau cadrage de l'expérience. Nous pensons que la structuration de notre expérience se transforme. En effet, notre appréhension de l'expérience et notre perception, et donc notre sensibilité, se sont construites différemment au cours de ces dernières années. Pour rappel, selon Goffman, notre perception est modelée par les normes sociales que nous incorporons. Il y a ainsi structuration de l'expérience par des codes sociaux que nous intériorisons. C'est ainsi que je fais l'hypothèse que tact, bienséance et politesse se sont transformés et ne sont donc plus du même ressort. La civilité a changé. Par là même, c'est aussi la modélisation du corps qui s'est transformée. Soumis à de nouveaux codes, la sensibilité s'est constituée d'une nouvelle manière. Dès lors il nous faut interroger ce remaniement du Sensible opéré par les nouveaux objets techniques connectés dans la constitution du circuit du sensible, dans la relation intériorité/extériorité et dans le rapport à l'autre et à soi.

Ainsi, les relations intergénérationnelles se sont modifiées. En effet, l'objet technique et notamment l'objet numérique ont modifié les cadres et les relations parents/enfants. Dès lors on peut estimer que le circuit du sensible est court-circuité en raison d'une défaillance dans les relations intergénérationnelles dû. La perte de sensibilité est aussi le signe d'une rupture dans la relation intergénérationnelle. La relation d'attention et de bienveillance soutenante et structurante n'est plus opérante. L'adulte ne prendrait plus soin des générations suivantes, oubliant, par-là, la relation privilégiée de parole et d'échange, d'écoute, de verbalisation. Dès lors, on peut penser que les relations intergénérationnelles s'effaçant, c'est la prise de conscience d'une antériorité qui s'épuise du même coup déniait ainsi la différence générationnelle. Il y a effacement d'un monde déjà-là et oubli de la différence générationnelle qui « détruit ainsi purement et simplement le soin en tant qu'il est avant tout autre définition l'attention portée par les ascendants majeurs aux descendants mineurs-soin qui est aussi, en retour, la reconnaissance des ascendants par les descendants, c'est-à-dire la formation de leur

propre attention » (Stiegler, 2008, p35). Cet mode de fonctionnement peut entraîner selon Stiegler un mode de lien délétère, une façon de faire société qui serait en quelque sorte « biaisée »: « En réalité, la dénégaration de la minorité des mineurs et de la responsabilité des majeurs ne fait qu'augmenter la coupure entre ce qu'il reste de société majeure, c'est-à-dire responsable, et les enfants et adolescents mineurs qu'elle enferme de plus en plus souvent avec les parents dans une éternelle irresponsabilité, ce qui ne peut de toute évidence que se traduire, dans leur cas, par une installation à vie dans la délinquance, voire dans la criminalité » (Stiegler, 2008, p13) Sans accrédi ter ces effets, je pense que la modification voire la rupture des relations intergénérationnelles a fait émerger de nouvelles formes de socialités au profit des relations entre pairs.

2 ... Et/Ou l'apparition de nouvelles socialités ?

Partant du principe que nous serions en présence d'une transformation des relations intergénérationnelles voire d'un effacement de ces relations, je fais l'hypothèse que cette transformation du sensible entraînerait et renforcerait de nouvelles socialités entre pairs.

En effet, il y aurait avec le développement des réseaux sociaux numériques l'émergence de nouvelles socialités offrant un espace et un lieu protégés du monde adulte et mettant ainsi en place un « effet bunker », ce dernier fonctionnant grâce à l'utilisation du secret.

C'est pourquoi, je souhaiterais, en m'appuyant sur cette thèse, analyser plusieurs événements que j'ai rencontrés lors de ma pratique enseignante

2.1 *L'effet bunker : protection et méfiance*

Les réseaux sociaux numériques créent un effet bunker. J'ai d'ailleurs pu rencontrer cet effet bunker lors de situations en face à face pédagogique. J'ai notamment été amenée à faire ce constat d'un effet bunker lors d'un événement vécu en classe et que j'ai intitulé « le symbole du sac à main ».

Je vais reprendre dans les lignes qui suivent les principales caractéristiques de cet événement.

Alors enseignante en classe de STS Assistant Manager 1^{ère} année pour l'année scolaire 2011-2012, un mode de fonctionnement m'a rapidement interpellée dans cette classe constituée uniquement de filles.

En effet, je m'aperçois dès les premiers cours que les élèves posent leur sac à main sur la table de travail et même parfois ces sacs sont placés au centre de la table encombrant ainsi l'espace de travail et limitant la place pour la feuille ou autres cahiers. Le mouvement des élèves devient alors moins aisé. Il leur est plus difficile de prendre des notes. Mais c'est surtout c'est cette impression de « bunker » qui me vient à l'esprit. Cette image d'un « camp retranché » attire mon attention et suscite chez moi questionnements et curiosité.

La présence de ces sacs à main est pour moi un signe. Je pense que cet exemple nous renseigne sur de nouvelles manières d'être. Que dit cet épisode ?

Le sac à main est et reste dans notre société un symbole féminin. Cependant il peut aussi dans notre cas être signe d'émancipation et d'autonomie financière. En effet, Le sac à main devient utile voire nécessaire quand on a un salaire (rapport à l'argent : port- monnaie et moyens de paiement). Il fait partie aussi des accessoires de la femme qui travaille dans un bureau : « élément de la panoplie » de l'employé travaillant dans le secteur tertiaire. On peut penser que le sac à main devient un emblème important de la femme proactive salariée. Il assure la continuité entre monde professionnel et monde scolaire. Il devient représentatif de leur identité sexuée, et de leur position sociale et économique. A priori, le sac à main participe à l'affirmation de leur identité. Dès lors de symbole féminin, il devient emblème de féminité et s'inscrit dans une représentation particulière de la femme. Cet emblème est affiché voire exhibé.

Ma première interprétation de cet épisode fut de penser que l'apparence était survalorisée. L'extériorité avait une place prépondérante. Puis, une seconde chose m'interpella rapidement : la place « envahissante » de ce sac dans l'espace de la classe. Ce sac était posé et exposé sur la table de travail. Il prenait tout l'espace ou presque dans ce qui peut être considéré comme l'espace de travail de l'élève. Il envahissait d'une certaine manière le champ des savoirs scolaires et du travail scolaire.

Ce dernier devenait, ainsi, un élément d'intrusion. L'espace de la classe est prévu pour étudier, analyser, construire des savoirs et compétences. Il y a des tables, chaises, tableau et matériel de projection. Un objet tel qu'un sac à main n'a a priori pas de place prévue. Au contraire ces élèves faisaient de lui trouver une place visuellement centrale : au lieu de trouver une place par terre à côté de soi ou sur la chaise derrière soi, le sac à main était posé sur la table de travail. C'est ainsi que le sac à main faisait écran entre l'élève et l'enseignant, entre l'élève. Il marquait une séparation et délimitait physiquement un espace.

Cet épisode du sac à main révèle une manière d'être, une conduite où l'extériorité est privilégiée. Cet objet peut participer à l'affirmation d'une identité.

J'ai supposé qu'un changement dans le rapport à l'autre et à soi se faisait jour révélant un remaniement du sensible. Il pouvait y avoir émergence d'un nouveau paradigme du sensible.

Comment comprendre et analyser ce changement paradigmatique ? Comment comprendre les nouvelles manières

d'être qui en découlent ? Peut-on penser que cette survalorisation de l'apparence se fait au détriment d'une intériorité la faisant disparaître par la même occasion ? Au contraire, cette extériorité affichée vient-elle protéger une intériorité créant ainsi un « effet bunker » ? Dès lors, comment penser la relation entre intériorité et extériorité ?

Cet épisode m'a amenée à penser que l'autre, l'extérieur apparaît comme un ennemi ou une « chose » dont il faut se méfier. Il s'agit de se protéger contre un sentiment d'intrusion et d'envahissement de l'autre.

Je pense que cette manière d'être est un révélateur du traumatisme enraciné lors de la petite enfance en raison d'une absence de tissage intrapsychique.

Cette attitude va dans le sens des propositions faites par Dejours. En effet, la troisième topique construite par Dejours s'organise autour de formes de protection comme le déni pour maintenir le clivage et éviter des décompensations. Les protections sont nécessaires pour maintenir une structure psychique compensée et qui peut donc fonctionner « normalement » au quotidien. Cet effet bunker est une façon de maintenir le clivage pour garder une structure psychique compensée.

C'est ainsi une protection faisant office de pare excitation. Le pare excitation est un terme introduit par Freud (1920) qui fut repris ensuite par Anzieu (1985). Au début du chapitre 4 de son livre *Au-delà du principe de plaisir*, Freud développe l'idée que notre système perception conscience se constitue comme un appareil à filtrer les excitations et les lie à des représentations. Ce travail se fait avec l'aide des parents qui ont une fonction contenant et soutenant. Il y a par leur comportement, posture et paroles une protection qui se met en place. On retrouve le principe de tissage intrapsychique que nous avons déjà abordé dans la théorie de Dejours sur la constitution de l'insensibilité. Il y a en effet, pour Dejours, insensibilité quand la liaison entre besoin physiologique et corps érotique ne se fait pas et ce en raison d'une absence

de tissage intrapsychique. On peut donc penser, à juste titre, que le défaut de tissage intrapsychique et l'absence de pare excitation sont comblés par les réseaux sociaux numériques, ces derniers en créant une protection font office de pare-excitation.

Si l'on reprend les travaux de Anzieu, nous pouvons approfondir cette idée de pare excitation. En effet, dans *Le Moi-peau*, Anzieu établit un système de correspondance entre les fonctions du Moi et celles de la peau afin d'étudier les contenants psychiques à travers notre enveloppe principale, la peau. En effet, pour Anzieu la peau n'a pas qu'une fonction physiologique, la peau a aussi une fonction psychologique qui permet de contenir, de délimiter, d'inscrire et surtout de mettre en contact. La peau est un des organes des sens, le toucher, qui participe à la relation à l'autre. Il est notamment l'un de sens privilégiés lors des premières semaines entre la mère et l'enfant participant ainsi à l'établissement du circuit de la sensibilité par le biais de l'accordage affectif. La peau permet de relier la mère à l'enfant. La peau est pour Anzieu un contenant indissociable de la mère et de l'enfant. La peau les relie et les attache. Mais elle prépare aussi leur séparation en étant une enveloppe contenant et soutenante proche du holding et du handling de Winnicott. La peau a ainsi un rôle de pare excitation Il y a donc pour Anzieu une continuité entre la peau et la constitution du Moi. C'est le Moi-peau qu'il définit comme « une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps (...). Cela correspond au moment où le Moi psychique se différencie du Moi corporel sur le plan opératif et reste confondu avec lui sur le plan figuratif » (Anzieu, 1985, p39). On perçoit donc avec la notion de Moi-peau le rôle de pare excitation qui se met en place dans les premiers attachement mère/enfants par le biais du contact peau à peau. Cependant l'absence de tissage entre parents et enfants implique cette absence de contact peau à peau entre mère et enfant. Le Moi-peau en tant que pare excitation est donc inexistant. Dès lors si on considère que les réseaux sociaux numériques remplissent le rôle de pare excitation, ils peuvent dès lors remplacer ce Moi-peau en devenant une forme de peau contenant et soutenante. De même si les réseaux sociaux numériques font office de moi-peau, le groupe constitué à partir du réseau peut être considéré comme une entité à part entière fonctionnant avec un dedans et un dehors. On retrouve ici à nouveau l'idée d'Anzieu développée dans *Le Groupe et l'Inconscient* (1974) où il montre que le groupe est lieu d'une réalité inconsciente propre :

« Le groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble les individus (...) Une enveloppe vivante, comme la peau qui se régénère autour du corps, comme le moi qui s'efforce d'englober le psychisme, est une membrane à double face. L'une est tournée vers la réalité extérieure, psychique et sociale (...) Par cette face, l'enveloppe groupale édifie une protection contre l'extérieur (...) S'il y a lieu elle fonctionne aussi comme un filtre des énergies à accueillir et informations à recevoir. L'autre face est tournée vers la réalité intérieure des membres du groupe. Il n'y a de réalité inconsciente qu'individuelle, mais l'enveloppe groupale se constitue dans le mouvement même de la projection que les individus font sur elle de leurs fantasmes, de leurs imagos, de leur topique subjective (...) Par sa face interne, l'enveloppe groupale permet l'établissement d'un état psychique transindividuel que je propose d'appeler un soi de groupe : le groupe a une soi propre. » (Anzieu, 1974, p1-2)

Ainsi le groupe est un contenant à l'intérieur duquel se produit une circulation identificatoire entre les membres du groupe constituant dès lors ce que Anzieu appelle le soi. Nous pouvons penser que les réseaux sociaux numériques ont dans une certaine mesure la fonction du Moi-peau où le groupe fonctionne comme une entité individuelle à part entière avec un soi groupe : fonction contenant, soutenant, limite entre intérieur et extérieur, mais aussi organe organisant un circuit remplaçant le circuit du sensible. Mais peut-on pour autant penser que les réseaux sociaux numériques organisent un circuit du sensible permettant une configuration particulière de l'accordage affectif et de l'attention conjointe ?

2.2 Le rôle du secret

La protection que permettent les réseaux sociaux numériques est possible, à mon avis, grâce au maniement du secret.

Il m'est arrivé plusieurs fois en situation pédagogique de face à face de ressentir un non-dit, mais un non-dit particulier. J'ai eu l'impression que les élèves savaient quelque chose, une information communément partagée mais qui m'était non accessible. Ce non-dit scellait et unifiait leur comportement et l'idée qu'un secret, un pacte pouvait être fédérateur, me permettait de mieux comprendre le fonctionnement des élèves entre eux.

En effet, à plusieurs reprises je fis l'expérience que ce qui se passait dans un cours était su de tous très rapidement. Ainsi tout événement, situation, interaction spécifique qui avait eu lieu

dans un cours avait des effets dans le cours suivant sans que je sache réellement ce que savait le groupe suivant. Je vivais ainsi des situations pédagogiques sans en avoir une vue précise et compréhensible. Rien ne transparaissait explicitement dans la classe. Mais le comportement des élèves laissait transparaître un su implicite. Parfois, les postures corporelles montraient une attitude peu ouverte : attitudes fermées, méfiantes, regards obliques, élèves peu enclins à participer. Au contraire d'autres fois, je sentais un groupe disposé et ouvert à mes propos.

J'ai pu retenir de ce mode de fonctionnement un sentiment étrange de non-dits, une impression diffuse où le secret était l'élément clé. Les élèves échangeaient entre eux ; cela ne faisait pas de doute. Ces échanges étaient instantanés. Nous pourrions dire qu'ils se faisaient en « direct live » et ce à notre insu. Je compris au fur et à mesure que ce mode de fonctionnement favorisait ainsi un sentiment de protection et de sécurité au sein du groupe des élèves vis à vis de ce qu'ils pouvaient considérer comme l'extérieur. Je retrouvais à nouveau « l'effet Bunker » déjà perçu avec « le symbole du sac à main ». J'avais l'impression que l'objectif était de se protéger voire parfois d'être imperméable au monde que représentait l'enseignant. Le groupe faisait corps, et s'immunisait contre l'extérieur.

A partir de cette hypothèse s'offrait à moi une grille de lecture nouvelle qui me permettait de donner sens à des situations ou épisodes qui jusque-là me paraissaient obscures ou incompréhensibles. S'ouvrait à moi l'idée d'un monde parallèle caché et contrôlé par ce groupe d'adolescents fonctionnant sur la cooptation et utilisant le secret comme élément caractéristique de leurs interactions. Nous étions alors loin d'une intimité surexposée. En revanche, peut-être, n'étions-nous pas loin du mode de fonctionnement des sociétés secrètes ou des fraternités, groupes fonctionnant selon la règle du secret mais aussi à partir de l'idée d'esprit de corps ?

De l'esprit de corps

Haroche a fait le choix d'étudier les mouvements de jeunesse des années 30 en Allemagne considérant que cette étude pouvait aider à comprendre le fonctionnement des sociétés contemporaines dans la constitution du lien et de la relation au sein des groupes. En effet, dans ces mouvements ou fraternités l'esprit de groupe s'est façonné à partir du principe de l'esprit de corps. Dans l'esprit de corps on retrouve l'idée que le groupe peut envelopper les individus et les soutenir. Il y a ainsi un corps commun au groupe. C'est l'esprit de corps. Mais on retrouve aussi l'idée que le corps du groupe contraint les individus de ce groupe et les pousse au dépassement de soi. Ainsi « *Le corps (du groupe) induit de tout évidence des effets sur la personnalité et les corps individuels* » (Haroche, 2008, p125). L'idée de corps encourage la force, la puissance, l'énergie, la loyauté mais aussi la soumission et l'absence de sens critique. Une partie du soi est effacée. Il y a un manque d'indépendance d'esprit et de réflexion critique permettant de prendre distance et d'assumer un choix ou une parole individuelle et particulière. On retrouve par ailleurs dans cet esprit de corps un besoin de secret, d'influence, d'action et de tradition. Pour Haroche, un type de comportement est notable dans ces mouvements de jeunesse. Cette analyse d'Haroche sur les mouvements de jeunesse met en place « un mécanisme d'illusion groupale » défini par Anzieu comme :

« (...) *un état psychique particulier qui s'observe aussi bien dans les groupes naturels que thérapeutiques et formatifs et qui est spontanément verbalisé par ses membres sous la forme suivante : "nous sommes bien ensemble, nous constituons un bon groupe, notre chef ou notre moniteur est un bon chef, un bon moniteur"* » (Anzieu, 1971, p76).

L'illusion groupale vient ainsi combler un déficit de liens engendrant un désenchantement du monde (Weber, 1904). S'érige alors une communauté fusionnelle, une communauté émotionnelle (Weber, 1921).

De son côté, Simmel a montré le rôle du secret dans la société en général et dans les sociétés secrètes plus particulièrement (Simmel, 1991). Simmel est parti du postulat que toute société fonctionne à partir des liens que les individus créent entre eux. Il y a ainsi influence réciproque des individus permettant à la société de fonctionner. Mais il existe pour ce faire une condition essentielle : on ne doit pas tout savoir d'autrui. Le non savoir, le secret sont des éléments indispensables au fonctionnement des interactions. Ainsi la connaissance que nous avons d'autrui n'est pas parfaite. Nous avons accès à la partie visible qui est une reconstruction

du for intérieur de l'individu. La confiance est le lien entre savoir et non savoir. Pour que cette confiance s'établisse le comportement d'un individu est garanti par les institutions dans les sociétés modernes (juridiques, sociales, financières etc...). Par exemple : la banque est garante de la solvabilité d'une personne ; on peut donc lui faire confiance. On retrouve dans cette idée de confiance de Simmel les principes énumérés par Goffman quelques années plus tard dans les rites d'interactions où il s'agit de préserver sa face et celle d'autrui dans l'interaction. En effet pour protéger sa face et celle d'autrui se met en place un pacte basé sur la discrétion, la retenue. Pour ce faire, il faut entre autres respecter l'intimité d'autrui, intimité qui est un lieu secret. Simmel a aussi étudié le rôle du secret dans les sociétés secrètes où celui-ci n'est plus un élément parmi d'autres mais devient l'élément fondamental de la société. En effet la société secrète se constitue dans et par le secret. Simmel distingue deux types de sociétés secrètes. Dans le premier type de société le secret porte sur un élément particulier. Le caractère secret n'est que transitoire et a un caractère de protection des membres. Dans le second type de société secrète, le secret est constitutif de la société et a un caractère permanent. Les caractéristiques de sociétés secrètes reposent :

- sur une initiation et des rituels
- sur une centralisation dans le mode de fonctionnement et une hiérarchisation forte
- sur une exclusion du monde extérieur donnant au groupe une cohésion interne forte.

De ce fait, il serait communément admis que les sociétés secrètes étouffent l'individu. Mais Simmel pense au contraire que la société secrète peut permettre la liberté de l'individu et favoriser son individualisation, notamment dans une société où les normes extérieures peuvent être très fortes. Ainsi pour Simmel les sociétés secrètes se développent surtout quand les sociétés ne sont pas libres et que tentent d'émerger de nouvelles valeurs.

Cette étude peut aider à comprendre le mode de fonctionnement des socialités numériques émergentes telles Facebook ou plus récemment Snapchat ou Twitter, très utilisées par les communautés adolescentes. Pour rappel, Facebook a été créé à l'origine par Zuckerberg lorsqu'il était étudiant à Harvard afin de créer un site interne à destination de certains étudiants de l'université⁶². De ce fait, nous considérons que les réseaux sociaux numériques fonctionnent

⁶² Un procès a opposé Zuckerberg et les frères Winklevoss, ces derniers l'accusant d'avoir volé leur projet. Pour rappel : les frères Winklevoss étaient à l'université de Harvard des *Frat Boys* : membres du club d'avirons et compétiteurs dans le championnat de *Ivy League*. Les membres de l'Ivy League sont très convoités par les fraternités étudiantes.

sur le modèle des sociétés secrètes permettant ainsi à cette génération en devenir de créer un monde parallèle dégagé de tout regard ou intervention de la communauté adulte. Il y a d'une certaine façon exclusion du monde extérieur permettant d'échapper à un contrôle parfois très fort. Ainsi nous nous retrouvons dans le cas du premier type des sociétés secrètes définies par Simmel où le secret a un caractère de protection des membres. On ne peut nier que des réseaux sociaux numériques comme Facebook se dégagent une impression d'exhibition de la vie de chacun des participants. Cependant, cet apparent étalage fait aussi écran et protège autant qu'il divulgue.

Par ailleurs, est-il possible de voir, à contrario, dans les réseaux sociaux numériques une utilisation du secret bien plus spécifique et bien plus poussée ?

Il me semble dès lors intéressant de reprendre les travaux de Grousset-Charrière sur la fonction du secret.

...Aux fraternités

Grousset-Charrière, en étudiant les fraternités estudiantines d'une grande université américaine, Harvard, apporte un éclairage original quant au mode de fonctionnement des fraternités que sont les *final clubs*. Son mode de fonctionnement autour du secret me paraît instructif. Je tiens à préciser qu'il ne s'agit pas de calquer ce genre de fraternités sur les socialités créées par les réseaux sociaux numériques. Il s'agit plutôt d'extraire des informations qui peuvent aider à comprendre les nouvelles socialités.

Grousset-Charrière présente les fraternités estudiantines de la façon suivante :

« Jeune homme pluriel au croisement de ses différents cercles sociaux, l'étudiant membre d'un final club de Harvard se voit contraint d'incorporer de nouveaux schèmes d'action et de pensée, de nouvelles « habitudes ». Cette socialisation varie d'une sphère à l'autre, l'université, les différents groupes sociaux qu'il fréquente, etc. Les sociétés secrètes de Harvard forment un réseau parmi bien d'autres, dans lequel l'acteur estudiantin est devenu membre évolue. La socialisation qui s'opère dans les final clubs s'inspire de celle de l'université de Harvard dans le sens où elle est très sélective et engagée dans la formation d'une élite qui s'autogénère par la production d'un mécénat fidélisé. Toutefois, elle s'en distingue aussi beaucoup : Harvard se veut fondée sur la méritocratie et prône justice et

transparence tandis que les final clubs s'enrobent de secret, y compris comme nous l'avons vu, en ce qui concerne les critères de sélection de leurs nouveaux membres. Le long cheminement, élitiste et ségrégatif, basé sur un principe de cooptation, qui vise à sélectionner et à les initier, met en exergue la difficulté de choisir les impétrants, c'est-à-dire ceux qui seront dignes de devenir leurs frères loyaux et dignes de confiance. La confiance est la clé de voûte de ces confréries dont le secret est un des principaux piliers » (Grousset-Charrière, 2012, p207)

Il y a ainsi une forme de socialisation fondée sur les principes de cooptation, de confiance et du secret, le plus important étant l'apprentissage du secret. Le secret joue un rôle particulier dans le processus de socialisation au sein du groupe : « un rôle d'attraction, un rôle de dissimulation et un rôle de renforcement des liens » (Grousset-Charrière, 2012, p208). Ce n'est pas le secret en tant que tel qui compte, ce sont les effets qu'il produit qui importent : c'est la fonction qu'il occupe dans le processus de socialisation et son rôle dans le renforcement de liens au sein de la fraternité. C'est par le secret que la fraternité se maintient mais ce secret doit rester relatif. En tout cas il y a plusieurs niveaux de secrets. Grousset-Charrière précise que dans le *final club* le secret s'incarne spatialement et symboliquement. Il comporte plusieurs couches successives se caractérisant par plusieurs niveaux de secret du plus inatteignable au plus accessible. Ainsi, le cœur du secret est maintenu par la préservation d'un antre clos, constitué d'une ou plusieurs pièces⁶³ et où seuls les anciens⁶⁴ ont accès. Le secret est souvent symbolisé par un livre ou un objet spécifique. Révéler le secret de ce niveau représente une haute trahison. Puis ce secret est recouvert par un autre secret spatialisé par les autres pièces de la maison où les invités peuvent avoir accès. Trahir le secret revient dans ce cas à un manque de respect. Ce n'est pas une réelle trahison. Il y a enfin le dernier niveau du secret, le moins préservé qui consiste en la connaissance de ces *final clubs*, de leur localisation et de leur réputation. Il y a un jeu de porosité entre ces différentes couches et l'extérieur. S'opère alors un processus de voilement/dévoilement. Ce processus de voilement/dévoilement entre l'extérieur et les différentes couches de secret sont essentielles : « car c'est là que se dresse la frontière entre le secret en lui-même et ses effets et que se jouent les échanges communicationnels entre membres et non membres des sociétés secrètes » (Grousset-Charrière, 2012, p212). Grâce à ces porosités, on voit ainsi se dessiner une forme de circulation entre intériorité et extériorité. Cette circulation

⁶³ Il faut noter que les *final clubs* sont subventionnés sous forme de mécénat, souvent les anciens *membres du final club*. Les budgets de ces fraternités sont donc en général très conséquents. La fraternité dispose de lieux ou maisons très grandes.

⁶⁴ Il faut avoir au minimum un an d'ancienneté.

est essentielle pour la perpétuation de la fraternité. C'est ainsi la fonction du secret qui prend ici toute sa valeur.

A partir de cette étude, il me semble possible de retrouver des fonctions similaires dans la constitution de socialités adolescentes même si le contexte et le lieu d'exercice sont complètement différents. Je rappelle qu'il s'agit dans le cadre de cette recherche de socialités se faisant par le numérique mais les informations fournies par Grousset-Charrière peuvent aider à reconstituer le mode de fonctionnement de ces socialités. En aucun cas, il ne s'agit de retrouver le même principe, les mêmes codes et les mêmes implications. Mais le mode de fonctionnement basé sur le secret apporte un éclairage sur ce que j'ai pu vivre ou rencontrer en face à face pédagogique.

Partant de l'idée que les socialités des réseaux numériques ont une construction basée sur le secret, Comment fonctionne-t-il ? Quelle analogie puis-je établir ?

Dans le cadre des réseaux sociaux, il y a plusieurs cercles de socialités. A chaque cercle de socialité correspond un type de secret avec son fonctionnement et ses règles (figure 4).

- Le premier cercle correspond au profil affiché sur la page Facebook. A partir de ce profil, il s'agit de donner une présentation de soi. On retrouve ici la notion de Goffman qui définit la présentation de soi comme une mise en scène où il y a une partie cachée (les coulisses). Le but est de se mettre en valeur pour protéger sa face et celle de l'autre. On est donc en présence ici d'une extériorité affichée. Ce premier niveau filtre déjà les informations mais ce niveau reste poreux et relativement accessible.

- Le second niveau est la constitution de groupes. Le public ne peut y accéder. Un premier filtrage s'effectue. Cependant, les échanges restent relativement ouverts au monde extérieur car les informations et échanges sont destinés à plusieurs personnes. Globalement on peut savoir que ces groupes existent.

- Le troisième niveau devient beaucoup plus secret. Y accéder est généralement difficile. La relation fonctionne entre deux personnes.

Ce fonctionnement en cercles concentriques opère un processus de voilement/dévoilement. C'est le mur et le fil d'actualité qui servent ce processus de voilement/dévoilement en faisant office de zones de porosité. On retrouve ici le même principe que pour les zones de porosité des fraternités, celles-ci servant à perpétuer la vie des fraternités. Cependant, nous pensons que ce processus de voilement/dévoilement opérés par le fil d'actualité et le mur ont une autre fonction. En effet, le circuit du sensible est constitué d'un processus de voilement/dévoilement. Il y a effectivement une partie visible, la forme signifiante du corps qui opère un voilement /dévoilement sur la partie invisible du corps. Ainsi les zones de porosités que sont le fil d'actualité et le mur viennent remplacer le processus de voilement/dévoilement du langage corporel.

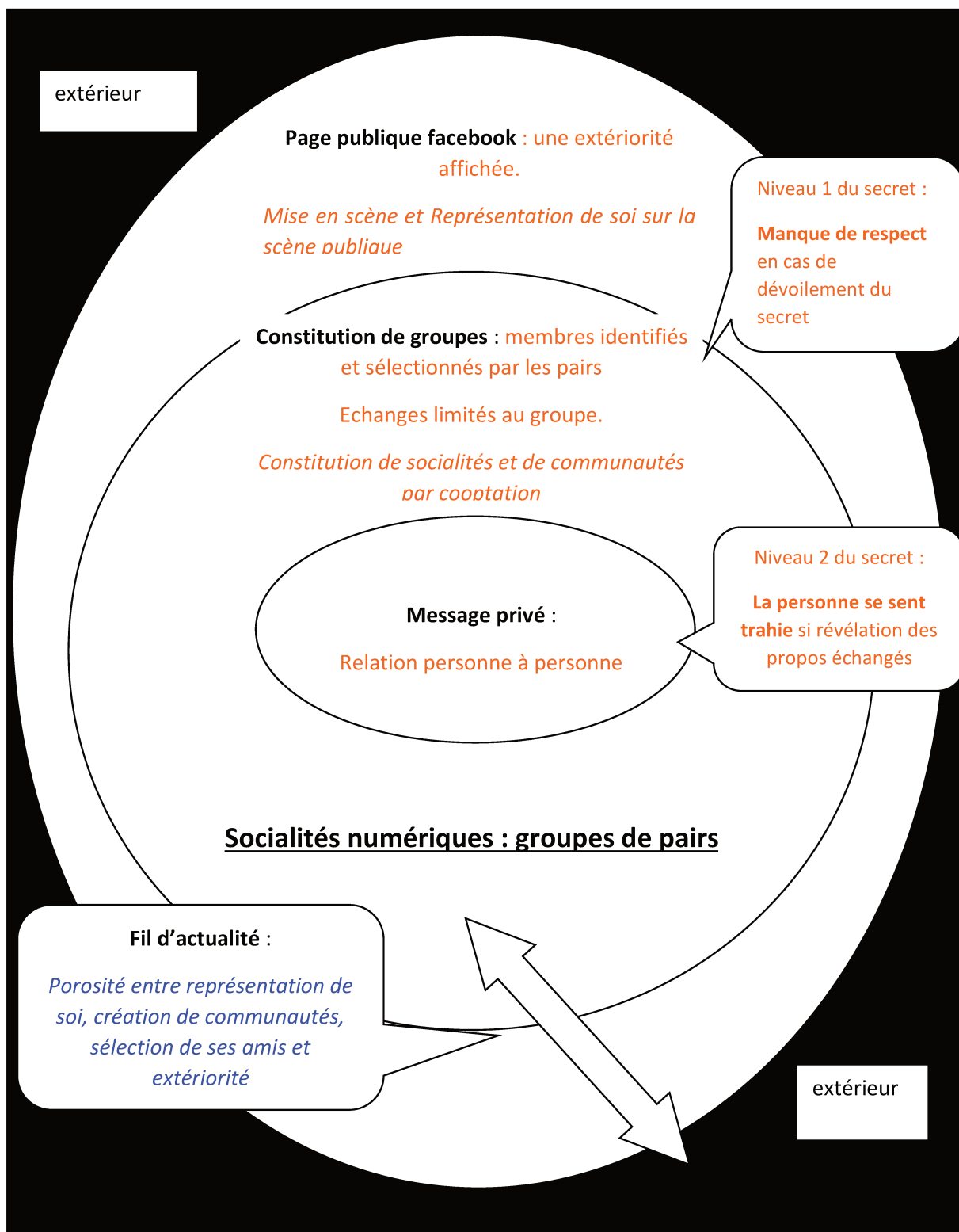


Figure 4

De nouvelles socialités : les réseaux sociaux numériques

3 Une insensible sensibilité ?

Je propose, pour ma part, de répondre à cette hypothèse de transformation du Sensible en nommant ce changement paradigmatique à l'aide d'un oxymore, une insensible sensibilité, pour qualifier de ce que j'ai pu percevoir dans ma pratique professionnelle.

En effet, l'expression insensible sensibilité est un oxymore car elle associe des contraires. Avoir recours à cette figure de style n'est pas anodin. Cela révèle une impossibilité ou tout du moins une difficulté pour nommer cette transformation. Pour mieux comprendre et analyser ce recours à l'oxymore, il s'avère utile de retracer l'histoire de cette figure de rhétorique puis poétique.

Mon propos est d'étudier l'histoire et le fonctionnement de l'oxymore afin de comprendre pour quelles raisons je choisis de nommer le Sensible par un oxymore. L'oxymore assemble des mots contraires afin de nommer un paradoxe, ce paradoxe permettant de dire l'indicible. Au fondement de cet indicible se trouve un secret. C'est cette idée de secret qui m'intéresse. En effet, en faisant usage de l'oxymore pour nommer le Sensible à l'œuvre actuellement, cela me permet de signifier que le Sensible en fonctionnement actuellement est le lieu où se joue une forme de secret. Mais cette forme de secret a un rôle particulier.

3.1. Définition et Fonction de l'oxymore : le secret

L'oxymore est une figure de rhétorique et de stylistique qui associe deux termes contraires tel clair-obscur. Par cette association, l'oxymore est une figure permettant de nommer ce qui par nature ne peut être explicitement exprimée. Elle nomme en voilant la vérité. C'est une figure qui dissimule la vérité pour mieux la révéler. Elle fonctionne ainsi comme une énigme. Elle est d'ailleurs une énigme.

Cependant, l'oxymore n'a pas toujours eu ce statut d'énigme. Il faut attendre le XVI^{ème} siècle pour que s'opère un changement et que l'oxymore passe du statut de défaut logique à celui de figure révélant une obscurité féconde. C'est tout d'abord Barthélemy Aneau puis Guillaume Budé et enfin Erasme qui opèrent progressivement ce changement et pour que l'oxymore devienne une figure stylistique associant des mots contradictoires. Ce cheminement va se

finaliser au XVIII^{ème} siècle comme l'atteste l'article de Jaucourt en 1765 dans l'*Encyclopédie* de Diderot et D'Alembert. Au cœur de ce changement progressif, le XVII^{ème} siècle se révèle être une période charnière avec la naissance du conceptisme, des « rhétoriques de la pointe », Balthasar Gracian en tête. Ce dernier développe dans l'Espagne du XVII^{ème} une rhétorique comportant des critères stylistiques spécifiques. C'est « l'Agueduza » ou « l'arte d'ingenio » aussi appelée esthétique de la pointe où il s'agit de créer une stylistique. Cette rhétorique doit selon Gracian servir à l'homme d'état, au courtisan et développe une esthétique morale chère au jésuite qu'il est (le casuisme). La rhétorique de la pointe s'inscrit dans le conceptisme où l'oxymore a pu se développer et devenir la figure de style que nous connaissons aujourd'hui.

En effet, au XVI^{ème} siècle, l'oxymore n'est pas de prime abord une figure de stylistique mais un défaut logique dans le discours rhétorique. Tel est le statut de l'oxymore depuis l'Antiquité. Le terme oxymore existe mais sa visée est différente. L'oxymore se réfère essentiellement à la rhétorique et désigne l'opposition qui peut apparaître dans un discours.

Le terme oxymore apparaît au XVI^{ème} siècle dans une lettre de Guillaume Budé adressée à Thomas More, ami d'Erasme (Magnien, 2004). Dans ce texte Budé joue sur les mots entre l'étymologie de l'oxymore et du nom du destinataire, More, pour mettre en valeur l'un des deux termes qui constituent le terme oxymore à savoir Môros (stupide) tout en accolant l'autre terme de l'étymologie de l'oxymore oxus (subtilité). De ce fait, le terme oxymore est lui-même un oxymore.

Dans ce texte l'oxymore passe d'un simple défaut logique à une figure de style permettant de rapprocher deux termes contradictoires qui chacun conserve son sens. Il y a ainsi « *sententia (...) ita acute et affectate enunciata, ut fatua videatur* » (des paroles prononcées d'une manière si fines et originales qu'elles semblent stupides). Budé en s'adressant à More par l'intermédiaire d'un oxymore montre que derrière l'apparente niaiserie de *môros* se cache en fait une subtilité, *oxus*. Ainsi, Budé qualifie l'apparente niaiserie de l'oxymore comme un jeu pour cacher la réelle subtilité que contient cette figure (Gutbub, 2008, p78). L'oxymore passe du statut non seulement de figure, mais surtout de figure de vérité, mais d'une vérité subtile qui n'est pas donnée comme une évidence. L'oxymore dissimule la vérité et il faut faire un effort pour y parvenir (Gutbub, 2008, p79).

Erasme a joué aussi un rôle dans le changement de statut de l'oxymore. Dans ses *Adages*, même si le terme oxymore n'apparaît pas, sa réflexion dans cet écrit se rapporte au principe de l'oxymore. Les adages d'Erasme sont, selon l'auteur, des expressions répandues (*celbre*

dictum) qui se distinguent par leur originalité (*scita novitas*). L'adage entretient un rapport étroit avec l'énigme et l'allusion. Il a ainsi recours à des *contraria aenigmatica* telle *Festina lente* (hâte-toi lentement)⁶⁵, principe de l'oxymore. Erasme montre que les adages véhiculent un savoir particulier entre *ethos* et *pathos* car, selon l'auteur, *Inventio* et *elocutio* sont profondément liées et proches.

L'oxymore acquiert le statut de figure de vérité, mais une vérité subtile qui se dissimule et donc qu'il faut reconstituer. L'oxymore est désormais une figure à l'obscurité féconde constituée de contraires énigmatiques. Telle une énigme, il faut en retrouver la vérité qui n'est pas donnée de prime abord. L'oxymore apparaît ainsi comme une figure indiquant « les mystères de la sagesse » (Gutbub, 2008, p87). C'est une parole inspirée, prophétique qui fin XVIème débute XVIIème siècle est rapprochée de la « *prisca theologia* » (Gutbub, 2008, p77).

La *prisca theologia* ou théologie antique est une expression qui apparaît au XVème siècle chez Marsile Ficin et Pic de la Mirandole. Elle est liée à la philosophie pérenne, philosophie d'origine orientale (Perse, Egypte) qui a influencé les présocratiques et qui se confondait avec la religion. Cette théologie/philosophie est influencée par différents courants : le chamanisme, les croyances perses, les croyances égyptiennes et la mythologie hyperboréenne. D'ailleurs, Aristote nommait Pythagore l'Apollon hyperboréen⁶⁶. Ainsi, associer l'oxymore à la *prisca theologia* offre à cette figure de style un fond religieux dont l'énigme pourrait être détentrice.

C'est, dès lors, le statut de l'énigme qui se retrouve au cœur de l'oxymore. Le recours et la juxtaposition de termes contraires exprimerait non seulement un indicible mais surtout une énigme. Cette dernière revêt un statut bien à part. En effet, si l'on suit les travaux de Colli (Colli, 1975), l'énigme est l'élément central de la constitution de la philosophie au VIème siècle av J.C. L'énigme a ouvert la voie au logos et à la rationalité. Même si mon propos ne se situe pas dans ce moment constitutif de la philosophie, le rapprochement me semble fécond pour penser le rôle de l'énigme dans l'oxymore. Telle l'énigme dans la constitution de la philosophie, l'énigme au sein de l'oxymore révèle un fond irrationnel. Je fais le choix d'interpréter ce fond irrationnel de l'oxymore comme la présence cachée de la grâce religieuse. La grâce est en effet au cœur des controverses entre jésuites et jansénistes qui se disputent sur la question du libre-arbitre et de la prédestination. L'homme est-il capable ou a-t-il la possibilité de choisir ?

⁶⁵ Erasme, *Adage*, 1001.

⁶⁶ Aristote, *Fragments*, 191.

La réponse que l'on peut faire cautionne ou, au contraire, invalide la casuistique et la possibilité d'une lecture énigmatique comme pourrait le faire l'herméneute. La lecture énigmatique n'est possible qu'à condition d'une dimension cachée que contient l'énigme constitutive de l'oxymore.

On retrouve ici la différence que font jésuites et jansénistes sur la question de la langue et de l'interprétation du langage. Si pour les jésuites, l'homme a la possibilité d'une lecture personnelle et interprétative des textes et notamment des textes sacrés, l'homme ne peut dans le courant janséniste que se soumettre à une lecture littérale des textes.

Dès lors, je fais l'hypothèse que la grâce est au fondement de l'énigme exprimée par la figure de l'oxymore et se retrouve ainsi au XVII^e au croisement du domaine civil et religieux. En effet, je pense que cette énigme a un fondement irrationnel (Colli, 1975). La grâce religieuse est, selon moi, le fondement irrationnel dont l'oxymore souhaite rendre compte. Cette origine a favorisé le passage de la grâce du domaine religieux au domaine civil. Le régime prescriptif de la grâce s'est laïcisé.

Cette proposition est, à ce stade, une piste de réflexion qui mériterait des recherches ultérieures approfondies. Cependant, il est intéressant de rappeler que Castiglione définissait la grâce (*sprezzatura*) comme « don de la nature et des cieux » (Castiglione, 1528).

Par ailleurs, si l'on reprend les travaux d'Erasme, les adages dont il fait usage ont pour particularité de consigner des règles de comportements ou de manières d'être. Sont rassemblés énigme, irrationalité et maximes émettrices de règles de comportements. Erasme ouvrirait donc la voie d'une laïcisation de la grâce. Cette dernière passerait du domaine religieux au domaine séculier en édictant des règles et normes des manières d'être. Cependant, Erasme est un humaniste de la Renaissance. On peut donc le considérer comme un précurseur mais non le personnage déclencheur de la sécularisation de la grâce. C'est pourquoi, je souhaiterais revenir sur un autre point développé précédemment.

J'ai abordé précédemment l'importance de la rhétorique au XVII^e siècle⁶⁷ qui est, selon Fumaroli, *l'Age de l'éloquence* (Fumaroli, 1994, p20). Durant ce siècle paraissent différents traités de rhétorique et d'éloquence. Cette période connaît aussi des évolutions sur l'usage et les règles de la langue. Au-delà de la grâce et des divergences entre prédestination et libre-arbitre, jansénistes et jésuites s'opposent sur la question de la langue et l'usage du langage. J'avais noté cette divergence lors de mon étude sur la lecture et l'interprétation de la peinture⁶⁸. Je souhaiterais revenir sur ce point afin de proposer une piste de recherche concernant la sécularisation de la grâce.

Au cœur de la querelle entre jansénistes et jésuites, se joue la manière dont on peut faire usage de la langue. Les jansénistes défendent au travers des travaux d'Arnauld et de Lancelot⁶⁹ puis d'Arnauld et de Nicole⁷⁰ un usage littéral de la langue. Celle-ci est perçue selon les principes cartésiens de la logique et de l'ordonnancement. Au contraire les jésuites défendent une lecture herméneutique du sens de la langue. Il y a un sens caché qu'il s'agit de dévoiler d'où la possibilité d'une lecture énigmatique. Cette proposition que font les jésuites de l'usage de la langue s'inscrit dans la lignée de la casuistique⁷¹ critiquée par Pascal⁷². Cet usage de la langue et de son interprétation renvoie au courant espagnol nommé le Conceptisme dont l'un des représentants fut B. Gracian, prêtre jésuite qui publia en 1647 *Art et figures de l'esprit*. Dans cet ouvrage sur le maniement de la langue et l'usage de la rhétorique Gracian défend le principe de *l'arte de ingenio* qui est art de l'esprit et de la prudence. Pour ce faire il développe dans cet ouvrage une « rhétorique de la pointe » à destination de l'homme de cours et du courtisan. Il s'agit de développer une morale faisant appel à la prudence. Cette dernière désigne une attitude ou position moyenne entre méfiance et confiance. Pour ce faire, il faut faire appel, selon Gracian, à des formules autorisant la contradiction comme le font l'antithèse et l'oxymore. Ces formules permettent ainsi de maintenir une ambiguïté nécessaire à la prudence.

En raison de ce principe, l'individu agit selon la situation singulière et non seulement en raison d'une règle établie qui plus est religieuse. Gracian procède de cette manière au découplage

⁶⁷ Partie III, chapitre I, 1.1 Le rôle du corps éloquent.

⁶⁸ Partie III, chapitre I, 2.1.2 *Muta eloquentia* : entre visible et invisible ou le rôle de l'inspiration et de la grâce.

⁶⁹ Arnauld, A & Lancelot, C. (1660). *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*, Paris : P. Le Petit, 151p.

⁷⁰ Arnauld, A & Nicole, P. (1662). *Logique ou l'art de penser*, Paris : G. Desprez, 350p.

⁷¹ La casuistique est un terme de théologie morale utilisé par les jésuites. C'est une méthode consistant à résoudre les moraux à partir des règles morales édictées par la théologie mais appliquées à une situation précise. Il s'agit de prendre les spécificités du cas et d'adapter les règles morales religieuses en fonction de la situation.

⁷² Pascal, B. (1666). *Les provinciales*, Cologne : P de Vallée. 18 lettres.

entre morale et religion et développe un modèle politique de la morale en édictant des aphorismes proches des adages d'Erasme. On peut donc supposer que se joue dans ce développement de la langue et ces divergences de points de vue la laïcisation de règles morales et prescriptives au sein desquelles la grâce joue un rôle.

Par ailleurs, Il faut aussi noter que l'étude du théâtre racinien semble être un terrain d'analyse propice à cette hypothèse.

L'oxymore se révèle être la forme expressive la plus pertinente car elle appartient aux figures de rhétorique émergeant au XVII^{ème} siècle.

Faire usage de cette figure de style pour qualifier ce qui est, selon moi, un nouveau paradigme du sensible n'est pas anodin. C'est une façon de rendre compte de ce que j'ai pu caractériser des manières d'être et de faire dans l'usage de l'objet connecté et des réseaux sociaux à savoir le recours au secret et à la méfiance et ce dans le but d'établir ce que j'ai nommé un « effet bunker ».

Ainsi ce nouveau circuit du sensible semble correspondre à de nouvelles normes et façon de faire et donc rend compte par la même occasion d'un nouveau régime prescriptif influant sur la façonnage et modelage du corps.

3.2. Secret et méfiance : un nouveau régime prescriptif des manières d'être ?

Il me semble judicieux de comprendre de quelles manières l'usage de l'oxymore peut rendre compte dans notre société contemporaine de nouvelles normes corporelles.

L'oxymore acquiert ses lettres de noblesse au XVII^{ème} siècle car elle sert de nouvelles pratiques discursives caractéristiques de cette période, discours correspondant à de nouvelles manières de faire et d'être. En effet, j'ai montré au cours du chapitre I de cette partie III que le XVII^{ème} siècle se caractérisait par le paradigme de l'expression en reprenant et mettant au goût du jour la rhétorique antique. Au coeur de cette nouvelle rhétorique se faisait jour un logos que je qualifierais de bicéphale, *logos prophorikos* et *logos endiathetos*, discours proféré et discours muet ou intérieur. Ce discours entend tout autant exprimer que suggérer. Une forme d'indicible ou de non-dit se glisse dans le discours du XVII^{ème} siècle. Tout ne peut être dit.

Une forme de retenue doit être observée favorisant ainsi le développement du secret. L'oxymore en logeant un indicible par la juxtaposition des contraires révèle ainsi une énigme.

Dans le cas du paradigme à l'oeuvre dans notre société contemporaine, le secret persiste. Le recours à l'oxymore est un moyen d'exprimer, de rendre compte de la persistance de ce secret. Cependant, cette figure de style révèle aussi l'usage d'une prudence particulière. Si l'usage du secret au XVII^{ème} siècle servait une forme de prudence, l'usage du secret au sein des réseaux sociaux numériques a un autre dessein. Le secret sert une forme de méfiance vis-à-vis notamment du monde adulte.

Le secret n'est plus une forme de retenue et d'attention afin de ne pas gêner son entourage. Le secret se présente comme une réponse à une forme de méfiance vis-à-vis du monde adulte.

Le secret au sein des réseaux sociaux numériques est utilisé par un public spécifique que sont les *millennials*⁷³. En effet, cette génération est la première génération à être arrivée au monde dans une société connectée. Son monde est le monde des réseaux sociaux et cette expérience est inédite. On ne peut pas ne pas imaginer que cette expérience inédite n'ait pas eu des effets sur cette génération. Selon toute vraisemblance, l'usage de l'objet connecté a influé leurs comportements et leurs manières de faire. Mais, selon moi, l'émergence de l'objet connecté a favorisé et accentué un processus déjà en cours, ce qui a engendré une rupture épistémique. Les réseaux sociaux numériques n'ont pas engendré une situation inédite. Un certain nombre de conditions étaient déjà existantes. Les réseaux sociaux numériques ont participé et accentué un processus en cours. Ainsi, l'objet connecté a révélé et a répondu à un autre processus en cours qui est celui d'une coupure entre monde des enfants et monde des adultes.

En effet, L'enfant étant coupé du monde adulte, les interactions et le lien intergénérationnel dysfonctionnent engendrant de ce fait un trauma chez l'enfant et ce en raison d'un trop plein d'excitations non métabolisées et verbalisées par l'entourage de l'enfant. En réponse, cette nouvelle génération a créé une protection, une carapace, un moi-peau groupal par l'intermédiaire des réseaux sociaux numériques générant ainsi dans une nouvelle forme de socialité dont la caractéristique est la méfiance.

Cette prudence n'est pas celle du courtisan, de l'homme politique ou de l'homme de cours du XVII^{ème} engagé dans une forme de retenue vis-à-vis d'autrui.

⁷³ Ce terme désigne la génération commençant en 1990 et se terminant en 2001 /2002.

Il y a bien dans les deux cas une méfiance mais elle diffère de nature et d'origine. Autant le XVII^{ème} siècle revendique l'art de la prudence à des fins politiques et morales, autant le XXI^{ème} siècle fait appel à la prudence et au secret pour se protéger d'un monde provoquant trauma. Dans les deux cas il y a une stratégie identique mais dont les fins diffèrent. La première est une stratégie offensive, la seconde est une stratégie défensive. L'indicible est à l'œuvre dans les deux cas mais cet indicible ne relève pas du même registre. L'indicible du XVII^{ème} siècle est *logos endiathétos*. L'indicible du XXI^{ème} siècle est hors représentation. L'indicible du XVII^{ème} siècle est un insu que l'individu possède en son for intérieur. En termes psychanalytiques et en me référant à la seconde et troisième topique, je peux dire que l'indicible du XVII^{ème} siècle relève du ça. En revanche, l'indicible du XXI^{ème} siècle relève de l'inconscient amential.

Il reste que dans les deux cas le recours à la prudence relève d'une forme de conduite morale. S'instaure, selon moi, un régime prescriptif dont émane des normes et des manières d'être. Il y a des normes qui se constituent à destination du corps et de son usage.

J'ai, par ailleurs, fait référence à l'expression insensible sensibilité concernant le XVII^{ème} siècle⁷⁴. J'ai déjà eu recours à cette expression au cours de la partie III de ce présent travail afin de rendre compte de la place de la *muta eloquentia* dans les arts et la peinture au XVII^{ème} siècle⁷⁵. Au cours de cette période, La peinture et plus particulièrement l'artiste deviennent le lieu d'un indicible ou d'un invisible, *muta eloquentia*. L'artiste, ou le peintre, est intermédiaire entre Dieu et le monde des humains en raison de son génie et de la grâce que Dieu lui confère. Il fait surgir une dimension de l'œuvre d'art, le sublime ou *fiat lux*.

Sans établir un lien ou une filiation directe entre les deux périodes quant au contenu de l'expression insensible sensibilité, je fais l'hypothèse qu'une articulation entre les deux périodes peut s'avérer intéressante afin de trouver un fil conducteur sur l'évolution des prescriptions et le rôle de la grâce au sein de cette évolution. Il s'agirait de mettre au jour un régime prescriptif relevant du domaine théologico-politique en m'appuyant sur la sécularisation de la grâce dont Racine aurait été le passeur.

⁷⁴ Cf Partie III, chapitre I, 2.1

⁷⁵ Cf 2.1.2 (chapitre I) *Muta eloquentia* : entre visible et invisible ou le rôle de l'inspiration et de la grâce.

Avec l'émergence, au XVII^{ème} siècle, de l'épistémè classique apparaissent conjointement de nouvelles dispositions ou attitudes du corps, et, de nouvelles manières de décrire et qualifier le corps.

Marquée par une mutation du visible, forgée par l'importance du regard et du point de vue, cette épistémè consiste « *en une modification de la sensibilité et du comportement humain* » (Elias, 1939, p181). En effet, avec le XVII^{ème} siècle apparaît « une civilisation des mœurs » (Elias, 1969) au sein de laquelle émergent de nouveaux comportements et de nouvelles mentalités. Dès lors, le corps expressif est appréhendé dans un nouveau rapport au monde et selon de nouvelles perceptions. Cela se traduit de plusieurs façons. Le corps expressif se met en scène et devient représentation. Il se constitue objet d'étude afin de construire une grammaire des passions. C'est ainsi que le corps serait le signifiant d'un signifié, le signifié renvoyant aux passions de l'âme. Le langage corporel détiendrait la vérité cachée de l'individu et son intention intérieure. C'est ainsi l'invisible de l'homme qui est ici interrogée. En effet, le corps expressif, visible d'un invisible, recèle un mystère qu'il faut essayer de délimiter. C'est le rôle des aberrations et de leur rapport avec la physiognomonie. Celles-ci nous délivreraient le mystère de l'homme, son pouvoir caché : son origine animale que ses pulsions trahissent. Dès lors c'est la question des origines qui apparaît en filigrane. En effet, malgré une volonté de lisibilité, le corps resterait partiellement mystérieux, *terra incognita*, dont la grâce serait le signe. Ce mystère du corps serait mû par un invisible que l'anamorphose nous révélerait. L'anamorphose révélerait le mythe de l'origine, notre origine animale. Il y aurait là médiation du rapport entre nature et culture.

Parce qu'il est exposé au regard, le corps éloquent peut être étudié mais il doit apprendre aussi à se contenir et à se taire. Le corps est langage, mais c'est un langage qui doit être policé, structuré et organisé. C'est le rôle des règles de civilités qui consistent en un ensemble de pratiques et codes qu'il faut acquérir. Les civilités s'apprennent et il faut donc former et éduquer son corps et ses manières. Ainsi de nouvelles techniques du corps émergent. En effet, l'un des objets de la civilité est de contenir le corps, lieu de visibilité des passions humaines. L'observation du visage et du corps de l'individu est un moyen de se connaître et de connaître l'autre. Il faut donc éduquer et s'éduquer en acquérant un ensemble de pratiques et de savoirs.

Enfin, doté d'une éloquence muette, le corps est mu par une force expressive qui se révèle dans l'acte oratoire. C'est dans l'espace de la rhétorique que s'éprouve et s'analyse cette capacité expressive du corps. Le dialogue est l'espace idéal où s'affirme l'éloquence muette du corps. L'échange, la relation deviennent alors les parangons de cette *muta eloquentia*. Ainsi si l'expression « d'interactions non verbales » n'émerge pas à cette période, l'idée de relation entre individus apparaît en filigrane et reste implicitement très présente dans les discours et pratiques autour du corps et geste expressifs.

Si le XVIIème siècle marque la naissance d'un nouvel homme sensible, les siècles suivant ne sont pas pour autant sans influence. Ainsi, le XIXème siècle marque un tournant dans la constitution de l'homme sensible. Selon Stiegler, L'expérience sensible est soumise à des changements est soumise à des changements irréversibles, et ce en raison de l'apparition d'un nouvel objet : le phonographe.

Enfin, au vu de notre exposé développé dans ce chapitre II, si l'expérience sensible est soumise aux variations historiques nous pouvons alors nous demander quelle en serait sa forme d'expression aujourd'hui.

De même, si l'objet technique est un élément influant sur l'expérience, alors nous pouvons nous interroger sur la place des objets techniques connectés, au vu de leur place dans notre société actuelle et son influence sur l'expérience sensible et les relations entre individus.

Un nouveau paradigme du sensible serait-il à l'œuvre ?

Face à des relations intergénérationnelles défailantes, les nouvelles générations ont renforcé les relations entre pairs par le biais d'un objet technique, l'objet connecté, se protégeant ainsi du monde adulte et de leur environnement. En tissant une protection par le biais des réseaux sociaux numériques et substituant ainsi un pare-excitation défailant, ils ont pu combler un trauma de la prime enfance : absence de paroles et d'échanges avec le monde des adultes. Au vu de cette analyse, émerge une question : Dans quelle mesure cette protection peut-elle remplacer le pare excitation qui se met en place lors des interactions parents/enfants dans la prime enfance ? En effet, la protection qu'offrent les réseaux sociaux numériques peut

venir combler un manque ou un défaut de pare excitation qui se constitue dans la prime enfance en raison de la coupure entre monde adulte et monde de l'enfant, mais peut-elle le remplacer pour autant ?

Par ailleurs, nous avons vu que ces socialités recomposent un nouveau rapport entre intériorité et extériorité. Il y a donc persistance de la relation intériorité/extériorité mais celle-ci est déplacée. Cette relation s'effectue par une médiation virtuelle, les réseaux numériques. Le circuit du sensible est donc réinstancié mais cette remédiation n'est pas sans poser question. En effet, l'objet technique ayant engendré un tournant machinique de la sensibilité, nous pouvons dès lors considérer, l'utilisation des réseaux sociaux numériques n'ont plus tant comme une réponse à une dégradation des relations intergénérationnelles mais l'une des causes de la dégradation des relations intergénérationnelles. Surgit donc une interrogation. En effet, la *tekhnè* se présente à la fois comme cause et réponse d'une défaillance du circuit du sensible. L'objet connecté engendre un tournant machinique de la sensibilité mais est aussi une réponse, par le biais des réseaux sociaux numériques, à des relations intergénérationnelles dont la qualité sensible et d'attention s'étiolent. Ainsi la *tekhnè* et notamment l'objet connecté se présente dans ce cas comme un *pharmakon* (Stiegler, 2012). En effet, on peut remarquer que l'objet technique a une double face : cause de l'émergence d'une forme d'insensibilité, il est aussi une réponse face aux relations intergénérationnelles qui s'appauvrissent. Engendrant une perte de participation et une virtualisation des interactions et des corps, l'objet numérique peut aussi être facteur de liens et participer à la constitution d'une forme d'intimité.

Partie IV

Pour une éducation sensible : Le soin

J'ai proposé dans la partie III de nommer une insensible sensibilité le circuit du sensible qui me semble actuellement à l'œuvre, l'usage de l'oxymore me permettant de cibler ce qui me paraît fondamental dans le fonctionnement de ce circuit à savoir le secret, lui-même reflet de la méfiance et de la protection caractérisant les façons d'être contemporaines. En effet, l'utilisation du secret renvoie à ce que j'ai nommé « l'effet bunker », l'objet connecté tel un *pharmakon*⁷⁶ (Stiegler, 2007, p27), poison et remède à la fois, venant tout autant accentuer que servir ce phénomène de protection.

A cet effet, Stiegler pense que l'usage de l'objet connecté dans notre société actuelle engendre tout à la fois une désindividuation et une forme de contrôle social (Stiegler, 2011). De son côté, Haroche pense que notre société actuelle vit de nombreuses et profondes modifications dans notre manière de sentir, dans nos manières d'être et de faire société. Selon elle, en raison de l'émergence d'une société fluide (Bauman, 2003), il y a une « déformalisation » dans nos manières d'être se traduisant par « *la proximité, la familiarité, la montée de l'informel* » (Haroche, 2007, p7). Baignés dans un état fluide, les corps perdent tout rapport à la limite, toute différenciation entre intériorité et extériorité, provoquant d'une part, le développement de formes d'indistinction et d'indifférenciation entre les individus, et entraînant d'autre part, une perte de l'intériorité de l'individu. Il y a, ainsi, un changement dans la constitution de l'intériorité et de l'extériorité se traduisant par une perte de différenciation entre les deux. Dès lors, l'intimité de chacun est mise à mal : « L'ignorance des limites, leur rejet, ou bien leur déni conduisent à s'interroger sur les effets de leur absence : le sentiment d'un immaîtrisable intérieur au sujet, mais également entraîné par un extérieur qui se fera de plus en plus immatériel et virtuel, impliquant une volatilité, une liquidité, une fluidité des liens susceptibles de conduire enfin à l'effacement des limites de l'individu, flottant dans un état de sensation permanente » (Haroche, 2007, p7-8). Selon Haroche, la retenue est un marqueur des nouvelles manières d'être et de sentir car « la retenue suppose une représentation distincte du corps, un rapport à la limite, instaurant et permettant l'existence du sujet » (Haroche, 2007, p5). Ainsi, la retenue permet de régler les distances entre les individus, et, se traduit par des gestes, postures et techniques du corps qui nous informent sur la reconnaissance, l'attention ou la considération que chaque individu instaure vis-à-vis d'autrui. Dès lors une montée de l'informel peut engendrer un déclin des formes et des manières et induire un changement dans la manifestation de la retenue. Pour étayer cette hypothèse Haroche reprend deux auteurs. Tout d'abord, elle se réfère à Elias pour qui il y a suppression dans la formalité des comportements.

⁷⁶ Dans la Grèce antique, le *pharmakon* désignait à la fois le remède, le poison et le bouc émissaire.

Il s'agit d'adopter le même comportement dans toutes les situations créant de ce fait une montée de l'informel et un déclin de la civilisation. Il faut entendre par déclin de la civilisation le délitement d'un processus, qu'il a nommé le processus de civilisation et qui s'est mis en place avec la société de cour et l'absolutisme au XVII^{ème} siècle. Il s'agit donc là d'un délitement d'une forme de civilisation.

Ainsi, l'épisode que j'ai présenté au cours de la partie I et que j'ai intitulé « Kill him ! Kill him ! »⁷⁷ peut venir confirmer cette thèse de Haroche. En effet, la suite et fin de cet épisode dont je n'ai pas encore rendu compte peut révéler une abolition de la retenue et de la distance.

Mardi 3 mai 2011

8h30/10h30 : projection du film *De battre mon cœur s'est arrêté* de J Audiard.

L'avant dernière scène du film provoque une réaction particulière :

Le personnage joué par Romain Duris croise par hasard, un soir, dans la rue, l'homme d'affaire russe qui est à l'origine du meurtre de son père, tué deux ans auparavant. R Duris le suit et a une altercation avec lui. Lors de celle-ci le personnage de R Duris tient en joue le meurtrier de son père. Il hésite mais ne tire pas. Il finit par poser le pistolet et part rejoindre sa compagne qui donne un récital de piano.

Réaction de la classe :

-une majorité ne dit rien et regarde.

-Cependant un petit groupe, essentiellement le clan B réagit pendant cette scène. Une première se lève et invective le personnage de R Duris : « Kill him, Kill him » lance-t-elle.

A la fin de la scène le personnage joué R Duris, Tom, renonce à venger la mort de son père en tuant le meurtrier de son père. C'est la déception pour le groupe B. D'autres leur rétorquent alors : « Il ne fallait pas tirer » Réponse du premier groupe : « Si, il fallait le faire pour venger son père. Il faut se venger soi-même et se faire justice ».

A la fin de la projection je demande à l'ensemble de la classe : « *Pourquoi n'a-t-il pas tiré sur la meurtrier de son père ? Qu'en pensez-vous ?* ».

-L'ensemble de la classe me répond que : « il a préféré passer autre chose »

⁷⁷ J'ai relaté cet épisode dans la partie I pour rendre compte de l'événement déclencheur qui avait inauguré interrogations et questionnements de ma part et enclenché le cheminement de cette thèse

-Deux tiers de la classe me répond que le personnage principal a eu raison de ne pas tirer.
-Par contre, le tiers restant me dit : « *Il aurait dû tirer. De toute façon le russe (meurtrier du père de Tom) reviendra le tuer. Donc il vaut mieux qu'il le tue avant de se faire tuer* ». D'autres ajoutent : « *c'est normal qu'il tire car ce qu'il a vécu est injuste* »

A noter : rien dans le film ne présuppose que le personnage de R Duris rencontrera à nouveau l'homme d'affaire russe.

Jeudi 5 mai

12H30 : pause méridienne

Altercation entre une élève du clan A et quatre élèves du clan B à 12H30 juste après la fin d'un cours. Venues déposer leurs affaires dans la salle de cours de l'après midi trois élèves interpellent une quatrième de l'autre clan en lui demandant des comptes sur des propos qu'elle aurait tenu sur elles dans les escaliers la veille. Pendant ce temps une quatrième du clan B ferme la porte de la salle et la bloque avec le pied. Les trois autres entourent la jeune fille qui se retrouve adossée au mur du fond de la classe. Réaction de panique chez la jeune fille qui commence à hurler. Ses amies et des enseignants interpellés par les cris interviennent et débloquent la porte. La jeune fille sort et se met à hurler contre celles qui l'ont bloquée. Elle les accuse de séquestration.

NB : ce sont les mêmes élèves qui ont répondu que le personnage de R Duris aurait dû tirer et qui ont bloqué l'élève dans la classe pour lui demander des comptes sur ses propos (propos tenus qu'elle aurait tenus sur les réseaux sociaux numériques et propos proférés de vive voix).

Cet épisode révèle un passage à l'acte où la retenue, la distance à l'autre sont complètement remises en cause. Il y a passage d'un rapport distancié entre deux groupes à une relation de corps à corps sans passage intermédiaire. Cet épisode vient confirmer qu'il y a changement dans le réglage de la distance. D'un rapport de clan marqué par la méfiance et l'hostilité, nous passons à un rapport sans distance où la seule réponse est l'acte physique, et, où toute retenue, attention à l'autre est annihilée.

Le second auteur auquel Haroche se réfère est Gauchet pour qui une montée de l'informel est le produit d'un effacement de la prééminence du social en raison d'une désinstitutionnalisation de la famille et d'un déclin du religieux. Il y a ainsi pour les deux auteurs une progression de

l'individualisation mais les effets et les causes sont différentes. Selon Elias, l'individualisation engendre de l'informel car chaque individu s'émancipe en se détachant des règles de la communauté. Selon Gauchet, l'effacement des formes est lié à aussi au processus d'individualisation. Mais ce processus d'individualisation est dû à l'ignorance de la précédence du social. Le déjà-là n'est plus intériorisé. Il y a effacement « *de l'inscription psychique de la précédence du social* » (Gauchet, 1998). Pour cet auteur, au-delà de l'effacement des formes, c'est surtout l'effacement de la distance dans le rapport à soi et à l'autre qu'il faut épingler. Le réglage de la distance se modifie et devient problématique provoquant ainsi un délitement des formes, des manières d'être et de la retenue. Se constitue alors une personnalité détachée de soi, désinvolte et indifférente aux autres. La relation à l'autre se fait ainsi dans la distance et dans la méfiance. De même, l'individu se désimplique de la vie publique.

Un second épisode dont j'ai pu faire l'expérience dans mes cours que j'ai intitulé « Qu'est-ce que ça peut vous faire, je ne vous dérange pas pour donner votre cours ! » peut venir illustrer, lui aussi, cette thèse de Gauchet reprise par Haroche.

M est en cours distraite, peu intéressée par le cours. Progressivement son téléphone portable arrive sur sa table de travail. Puis elle pianote de plus en plus envoyant SMS sans arrêt. Je lui demande donc de le ranger. Ce qu'elle fait avec une moue et avec beaucoup de regrets.

Très rapidement elle réutilise son téléphone « sans aucune gêne » malgré ma première demande. Je réitère donc ma demande qui devient très ferme.

Sa réponse arrive alors comme un boomerang : « Qu'est-ce que cela peut vous faire. Je ne vous dérange pas pour donner votre cours. Alors je peux bien continuer »

Dès lors ma réponse arrive nette et sans hésitation : « le problème n'est pas de me déranger. Nous sommes en cours, nous sommes ensemble, Il est question d'être en groupe. Je vous demande donc expressément de ranger définitivement ce téléphone. Ce n'est pas le lieu pour envoyer des SMS. » et d'ajouter « c'est la règle, c'est comme ça »

Là-dessus, M s'énervé, compose un numéro, appelle une connaissance et demande que l'on vienne la chercher immédiatement devant l'école (il s'agit certainement de son père ou de sa mère). Puis elle se lève et sort de la classe pour gagner la sortie du centre de formation. Je la rattrape dans les escaliers, lui signale qu'il lui est impossible de sortir pour des raisons de sécurité et d'assurance. Elle ne peut donc quitter l'établissement.

Mais elle persiste et sort de l'enceinte du centre de formation.

C'est la coordinatrice pédagogique qui informée aussitôt la rattrapera aidée par l'éducateur socio-éducatif et lui fera entendre raison. Cependant, elle ne réintègrera pas le cours, refusant tout échange trop énervée de ce que j'avais pu lui faire subir. Elle attendra dans la cafétéria la pause et pourra ensuite partir.

Nous ne reverrons pas M. Une semaine après elle abandonne la formation en démissionnant.

Après avoir fait une telle expérience il peut apparaître évident que se joue une forme d'indifférence ou de manque d'attention dans la relation à autrui.

De même, après avoir vécu ces deux épisodes je peux effectivement considérer qu'il y a bien ce qui semble être une montée de l'informel. L'insensible insensibilité engendre une perte des limites se traduisant par une indifférenciation entre intériorité et extériorité, et se révélant dans l'utilisation plus ou moins affirmée de la retenue. C'est le réglage de la distance envers soi et envers les autres qui se transforme et pose question. La civilité n'est plus à l'ordre du jour dans les relations entre les individus.

Comment comprendre ce manque d'attention ou cette indifférence ? Comment se constitue-t-elle ? Quel en est l'élément déclencheur ? Quels en sont les effets ? Peut-on y voir des comportements marqués par l'incivilité ? Comment appréhender cette indifférence à l'autre ? Comment appréhender ce passage à l'acte où la retenue est abolie ? Peut-on considérer qu'il y a une indifférenciation ? Quelle serait-elle ? Quel en serait le fonctionnement ? Quels en seraient les modalités ? Où se situerait-elle ? Quelles conséquences puis-je envisager ?

Si l'on suit la thèse de Haroche à savoir un remaniement du sensible engendrant une perte des limites entre intérieur et extérieur et créant ainsi une montée de l'informel, alors on peut supposer qu'une perte des normes et conventions est en cours créant une attitude marquée par l'incivilité.

J'ai avancé l'idée au cours de la partie III que l'utilisation de l'objet connecté et l'usage des réseaux sociaux numériques favorisaient le développement des relations entre pairs, sur le modèle des fraternités, engendrant un Moi-peau groupal, et accentuaient ainsi la coupure entre

générations. Dès lors, la proposition de ce Moi-peau groupal peut venir confirmer la thèse de Haroche d'une désindividuation et parallèlement, selon Gauchet, une montée de l'individualisme. La simultanéité des deux phénomènes apparaît d'emblée contradictoire. Comment ce paradoxe se constitue-t-il ? Que met en évidence cette apparente contradiction ?

L'épisode que j'ai cité précédemment⁷⁸ et intitulé « le sac à main » peut révéler que l'extériorité est survalorisée au détriment d'une intériorité qui peut être dès lors inexistante. Le sac à main compense effectivement une indifférenciation entre intérieur et extérieur. Dès lors, ce sac à main peut être le symbole d'une extériorité faisant rempart. Dans ce cas, le sac à main fait fonction de protection rappelant « l'effet bunker », mis en place par les élèves pour protéger leur intériorité et leur intimité. Dans ces conditions, la proposition de Haroche qu'il y aurait indifférenciation entre intériorité et extériorité demande à être nuancée. Il me semble donc nécessaire de discuter cette thèse d'une désindividuation, non pas pour la réfuter mais peut-être pour la nuancer.

C'est pourquoi, je pense aussi que, au-delà de cette apparente évidence, la question des relations entre individus semble plus complexe. Mon propos est de discuter ce point de vue. Ce n'est pas tant le constat de départ, que la validation de notre hypothèse d'un remaniement du sensible peut venir confirmer, que je souhaite discuter mais plutôt la thèse de l'émergence d'une société fluide provoquant indifférenciation entre intériorité et extériorité, et, entre individus.

Peut-on envisager un phénomène de désindividuation ? Quel serait-il ? Peut-on proposer une autre approche ?

Dans une telle perspective de désindividuation plus ou moins affirmée surgit une autre question. Il s'agit de la question des finalités. Si se développe un moi-peau groupal, quelle identité et quel processus de subjectivation se mettent en place ?

Cette question en appelle une autre. Il s'agit de la question des moyens. Comment éduquer ? Comment enseigner ? Quelles relations pédagogiques l'enseignant peut-il mettre en place ? Quel type de relation est possible entre l'enseignant et l'élève ? En général, comment enseigner quand un circuit du sensible que j'ai nommé insensible sensibilité est à l'œuvre ?

⁷⁸ Cf partie III, chapitre II, 2.

C'est aussi la question des normes qui, dès lors, surgit. Quel régime de prescriptions se met en place et devient opérant ?

Pour discuter les différents points de vue de Haroche, Stiegler et Gauchet, je vais m'appuyer sur mon expérience de psychopédagogue et d'enseignante.

Je vais dans un premier temps discuter des effets d'une insensible sensibilité dans le rapport à soi et à l'autre en traitant du lien civil, de la relation d'autorité et des pratiques de soi. Puis, je discuterai des moyens en proposant ce que j'appelle une éducation sensible. Mon objectif est de proposer un outillage ou des façons de faire pour répondre aux enjeux et aux effets d'une insensible sensibilité bien que je ne prétende pas avoir trouvé un remède ou une méthode infaillible. Il s'agit plutôt de faire part d'une pratique et d'un état d'esprit qui sont certainement très perfectibles mais peuvent être une base pour réfléchir et penser à des méthodes futures. J'aborderai ainsi le soin dans la relation pédagogique. Pour cela, je développerai la façon dont j'aborde le soin en m'appuyant sur ma pratique. Enfin, je finirai par une proposition de médiation permettant, selon moi, de redonner de la place au sensible. Ce sera l'occasion de conclure mon travail sur une pratique développant une technique du corps, favorisant une pratique de soi et réactivant le processus d'intériorisation et d'extériorisation propre au circuit du sensible.

1. Relation à soi, relation à l'autre : techniques et pratiques de soi.

Dans un contexte sociétal marqué par l'utilisation des réseaux sociaux numériques surgit la question des droits moraux et dans son sillage la question de la norme. Dès lors, nous pouvons nous demander quel système prescriptif peut être à l'œuvre dans notre société actuelle. Quel système et quelles normes sont en vigueur ?

Pour autant, il ne s'agit pas de répertorier et de proposer un ensemble de règles, valeurs et normes à l'œuvre actuellement. Il s'agit pour nous d'interroger et de discuter l'idée de règles et de normes dans notre société actuelle. Il s'agit aussi de questionner le rapport que l'individu entretient avec ces normes et règles. Comme l'a montré Foucault, il nous faut distinguer deux choses : les systèmes prescriptifs d'une part, et, le rapport que l'individu entretient avec ces mêmes systèmes.

J'ai étayé au cours de la partie précédente l'hypothèse d'une rupture paradigmatique du circuit du sensible. J'ai ainsi proposé l'émergence d'un nouveau circuit du sensible que j'ai nommé insensible sensibilité se traduit par une valorisation des relations entre pairs au détriment des relations intergénérationnelles. L'objet connecté et notamment les réseaux sociaux numériques ont favorisé ce changement paradigmatique au sein des relations interindividuelles. Cette nouvelle façon de se comporter et de se penser est une réponse à un délitement des relations intergénérationnelles. Cependant, tel un *pharmakon*, tout en apportant une réponse à ce délitement, les réseaux sociaux numériques accentuent simultanément cette coupure intergénérationnelle. Il convient donc d'évaluer les effets de ce *pharmakon* sur les relations entre les individus.

J'ai ainsi proposé au cours de la partie III que le recours aux réseaux sociaux numériques favorisait, entre autres, la constitution d'un Moi-peau groupal (Anzieu, 1987).

Comme j'ai pu le montrer dans la seconde partie, Anzieu a, tout d'abord, élaboré la notion de Moi-peau qu'il définit comme : « *une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps* » (Anzieu, 1985, p39). Le Moi-peau est une entité somato-psychique avec une face interne et une face externe, permettant au psychisme de se déployer du fait de la délimitation préalable d'un espace psychique grâce à cette entité somato-psychique. Le Moi-peau fonde la possibilité d'accéder

aux représentations et à la pensée. A partir du moi-peau, l'enfant intériorise des limites entre intérieur et extérieur, entre dedans et dehors et se constitue ainsi un espace psychique. Donc s'opère un lien fondamental entre expérience corporelle et espace psychique. Ce Moi-peau se construit lors des premières interactions entre l'enfant et la mère, phase de symbiose où la mère assure une fonction de contenance envers son bébé telle une enveloppe.

Dans la relation avec sa mère, l'enfant fait l'expérience de plusieurs enveloppes : enveloppe tactile, sonore, visuelle, olfactive qui intériorisées constituent l'enveloppe psychique. Anzieu établit donc un parallèle en fonction de la peau et fonction du Moi. S'organise ainsi une continuité entre corps, Moi et pensée. Enveloppe contenant et unifiante, barrière protectrice et filtre définissent les fonctions remplies par la peau et par son corollaire psychique, le Moi-peau. En 1987, Anzieu a proposé une extension de la notion de Moi-peau, le moi-peau groupal, en y associant la notion d'enveloppe groupale. a proposé le concept d'enveloppe psychique groupale et de peau groupale, qui permet l'établissement d'un état psychique transindividuel. Il convient d'articuler ce concept à celui d'appareil psychique groupal (1976) avancé par R. Kaës, appareil conçu comme une structure psychologique propre, qui demeure étayée sur les appareils psychiques individuels. Lorsque des personnes participent à un même groupe, elles mettent en commun et produisent une réalité psychique propre au groupe et à sa vie imaginaire. L'appareillage des psychés des individus entre eux désigne comment chacun prend part au groupe avec les autres et se transforme au contact de ces autres et du groupe. Cet appareillage est dû à un effet de résonance entre le monde interne de chaque individu et ce qu'il trouve à l'extérieur de lui, sa propre « groupalité interne » s'associant avec celle des autres pour former de manière originale des processus groupaux. L'appareil psychique groupal résulte de la tension psychique née de la confrontation entre les appareils psychiques de chaque individu. Ils se caractérisent ainsi par un certain type de pensées groupales, de fantasmes communs ou partiellement partagées. Ils permettent plus ou moins de contenir la singularité de chacun de ses membres.

Dès lors, si le circuit du sensible s'est transformé au point de construire un moi-peau groupal alors cette nouvelle forme de circuit du sensible a nécessairement des effets sur le cadre de fonctionnement de ces relations interindividuelles. Quels sont ces effets ? Quelles types ou formes de relations se constituent ? Comment penser la relation à l'autre ? Comment penser la relation ascendante ou d'autorité qui prévaut en situation de transmission ou dans la relation pédagogique ? Comment se constitue la relation à soi ? Comment appréhender la subjectivation et l'identité de chacun ? Peut-on parler de subjectivation et d'identité personnelle dans un

contexte de désindividuation comme le préconisant Gauchet et Haroche ? Quelle structure psychique dominante est à l'œuvre de nos jours ?

De même, si, comme le pense Haroche ou Gauchet, le processus d'individuation est mis à mal, alors les techniques du corps et leur corollaire les normes et usages de corps, se sont nécessairement modifiées. Quelles sont ces nouvelles normes ? Peut-on définir et délimiter les conditions d'un nouveau régime de prescriptions ? Comment penser l'usage du corps dans une société où l'objet connecté est prépondérant dans les réseaux sociaux ?

Il convient donc d'étudier, d'une part, la relation à soi afin de mettre au jour la structure psychique qui me semble dominante, et, d'étudier d'autre part la relation à l'autre en abordant la civilité et la relation d'autorité. La civilité regroupe un ensemble de règles et normes dont l'être humain fait usage dans la relation qu'il entretient avec ses congénères. Les règles de civilité participent à l'élaboration. Mais ce sont aussi les techniques du corps dont relève la civilité qui peuvent être touchées. En effet, le corps est une forme signifiante révélant le façonnage du corps effectué par le processus d'intériorisation. Le corps en tant que forme signifiante extériorise, rend visible ce qui est intériorisé en le traduisant. Il y a traduction de la durée dans l'espace qui elle-même s'inscrit dans le temps, temps de la continuité et temps objectif. Si le rapport au temps se n'effectue plus alors comment penser la constitution du corps en forme signifiante ? Comment penser la constitution des techniques du corps et de la civilité ? De même, si la relation intériorité/extériorité s'est modifiée alors nous pouvons nous demander quels en sont les effets sur les formes et pratiques de civilité à l'œuvre voire de leur possible existence ou disparition. Mais c'est aussi la relation d'autorité qui est touchée. En effet, si le circuit de la sensibilité est mis en berne, alors la mémoire épiphylogénétique et le système des rétentions tertiaires (Stiegler, 2007) se retrouvent touchés engendrant une modification dans les relations intergénérationnelles touchant et modifiant la relation d'autorité. C'est le phylum propre aux rétentions tertiaires et qui entre en jeu dans l'autorité qui ne peut plus s'effectuer.

Je précise qu'il ne s'agit pas de répertorier et de proposer un ensemble de règles, valeurs et normes à l'œuvre actuellement. Il s'agit d'interroger et de discuter l'idée de règles et de normes dans notre société actuelle. Il s'agit aussi de questionner le rapport que l'individu entretient avec ces normes et règles car, comme l'a montré Foucault (Foucault, 1978), il nous faut distinguer deux choses : les systèmes prescriptifs d'une part, et, le rapport que l'individu entretient avec ces mêmes systèmes.

1.1. Relation à l'autre : la relation d'autorité et lien civil

Dans *Conditions de l'éducation* (Blais, Gauchet & Ottavi, 2009) les auteurs proposent d'aborder l'autorité comme un fait :

« Dans les faits, il y a une donnée de l'autorité qui semble inhérente au fonctionnement social comme au fonctionnement humain (...) Il est permis de faire l'hypothèse que l'autorité représente une dimension constitutive et irréductible de l'espace humain-social. Une dimension spécifique, distincte aussi bien du pouvoir, défini en première approximation par sa dimension institutionnelle, que de la puissance, caractérisée dans sa dimension matérielle par la capacité d'imposition liée à la disposition de moyens de contrainte(...) les trois dimensions fonctionnent souvent ensemble, de telle sorte qu'elles sont aisément prises l'une pour l'autre (alors que) l'entreprise éducative a la singularité de se développer dans le pur élément de l'autorité » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2009, p 138-140)

Selon les auteurs, même si sa manifestation et sa circonscription deviennent floues, l'autorité reste un mécanisme opérant et agissant au sein du vivre ensemble. Elle demeure une dimension effective de l'existence collective. Il y a ainsi une pratique de l'autorité que l'on retrouve dans : le phénomène de légitimité, la croyance, l'appartenance, la liberté et l'interdépendance. C'est ce dernier registre qui nous intéresse plus particulièrement car se développe dans ce registre, selon les auteurs, *« une intime sensibilité à autrui »* (Blais, Gauchet & Ottavi, 2009, p153).

En effet, l'être humain est un animal social fonctionnant et se développant nécessairement dans la relation à l'autre : avec l'autre et par l'autre. Chaque être humain est *« habité, hanté, pénétré par les autres »* (Blais, Gauchet, Ottavi, p153). Les auteurs en concluent que *« l'autorité n'existerait pas sans cette intime sensibilité à autrui »* (Blais, Gauchet & Ottavi, p153). Ce que corrobore Robbes en montrant que l'autorité se fonde sur la reconnaissance :

« L'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoir qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même » (2006, p 106).

Ainsi, l'autorité fait appel à la réciprocité dans les échanges (verbaux et non verbaux), ce que je nomme sensibilité à autrui, et qui dans le cas des auteurs cités précédemment prend la forme de la reconnaissance. D'ailleurs, Robbes précise que l'autorité s'établit dans une relation. Il parle ainsi plutôt de relation d'autorité que d'autorité.

Par ailleurs, Robbes a déterminé qu'il existait une autorité particulière qui se déploie dans le fait éducatif que l'on retrouve donc dans la classe. C'est l'autorité éducative qui comprend la discipline qui est : « *(un) ensemble de règlements et règles destinés à permettre le bon déroulement de l'activité d'enseignement. Elle est aussi l'ensemble des dispositifs et des méthodes (notamment les punitions et les sanctions) que l'enseignant met en place pour faire respecter ces règlements.* » (Robbes, 2011, p65). Mais la discipline, comme le souligne Robbes, n'est qu'un aspect de l'autorité. L'autorité est aussi incarnée par un individu :

« *(...) l'autorité renvoie donc la personne à sa capacité à faire vivre non seulement les règlements et dispositifs, mais aussi à incarner et à figurer une position subjective dans l'adaptation permanente à la situation, la relation à d'autres et au regard de son statut institutionnel* » (Robbes, 2011 p68).

Ainsi, Robbes détermine que l'autorité se caractérise par une double dimension : une dimension psychologique et une dimension sociale. Cette seconde dimension est liée au fait que l'autorité est nécessaire à la relation humaine, et, constitutive au principe d'humanisation du petit d'homme : « *elle est un besoin primaire qui a permis à l'animal pré-humain de s'humaniser* » (Marcelli, 2003, p26). L'autorité se construit donc dans le lien humain et avec le regard de l'autre comme le démontre Robbes et « *dans une intime sensibilité à autrui* » comme le font remarquer Blais, Gauchet et Ottavi.

La relation d'autorité apparaît effectivement comme un élément fondamental dans la relation sensible et dans les relations entre les individus. Elle est une forme spécifique de la civilité en ce sens où elle est un principe régulateur et de coordination entre les individus. Elle se fait dans un rapport de bienveillance et d'attention réciproque. Elle est « *une surveillance bienveillante* » (Marcelli, 2003, p282).

Si l'autorité est nécessaire au fonctionnement du vire ensemble, elle est en ce sens un fait irréductible au monde social, il reste pour autant qu'il faut déterminer ce qui peut faire autorité.

Quels sont les règles faisant autorité ? Quel est le système prescriptif à l'œuvre dans notre société actuelle ? Quel système et quelles normes sont en vigueur ? A quels systèmes prescriptifs se réfèrent les pratiques de soi en cours ? Qui ou quoi représente une autorité ? Qui ou quoi incarne ou représente l'autorité pour valider un régime prescriptif ?

Cette dernière question est primordiale mais reste problématique car si l'on suit Gauchet la prééminence du social n'est plus intériorisée psychiquement (Gauchet, 1998), ce que j'avance aussi comme thèse dans la partie III de cette recherche, alors la relation d'autorité ainsi que son incarnation et sa représentation sont mises à mal. En effet, la relation d'autorité se constitue dans une relation asymétrique incarnée par un adulte majeur sur un enfant mineur (Stiegler, 2007). Si la prééminence du social n'est plus intériorisée par les nouvelles générations alors cette relation asymétrique ne peut se mettre en place entraînant un déficit de représentation et surtout d'incarnation.

Norme et normal

Canguilhem a discuté de la notion de norme et du normal dans son livre *Le normal et le pathologique* (1943). Pour cela, il est parti du fait que la vie en tant que réaction aux conditions du milieu est une activité normative. Le vivant est normal quand il s'adapte afin d'être en adéquation avec son milieu. A partir de ce principe Canguilhem émet l'idée que l'homme normal est l'homme capable de répondre aux exigences du milieu et d'instituer des normes qui correspondent à ce milieu. La normativité est donc cette capacité de répondre aux exigences au milieu.

De la même façon, la pathologie n'est pas une déviance. La pathologie est un « autre » normal. Il y a seulement dans le cas de la pathologie réduction des marges d'adaptation au milieu.

Reprenant les principes et idées de Canguilhem alors je peux délimiter ce que relève de la norme et devient normal.

La norme est un ensemble de règles répondant au milieu. Il s'agit de s'adapter à l'environnement. De même, il existe un « autre » normal, représenté dans l'étude de Canguilhem par la pathologie. Cet « autre » normal n'est pas une déviance mais se présente plutôt comme l'instauration d'une autre norme.

Dès lors, le normal répond aux exigences de l'environnement. Etre normal consiste à suivre une règle qui permette de s'adapter et de répondre aux exigences de l'environnement. De même, l'idée de déviance par rapport à une norme est à relativiser car il s'agit plutôt de l'émergence d'une « autre » norme permettant ainsi de répondre à de nouvelles conditions environnementales.

Ainsi, le dernier épisode intitulé « Kill him ! Kill him ! », ne renvoie pas à des attitudes déviantes mais présente de nouvelles formes d'adaptation aux exigences sociétales en cours. Les différentes attitudes représentent un autre normal répondant à ce nouveau paradigme qu'est l'insensible sensibilité. Le passage à l'acte n'est peut-être pas à considérer comme une transgression de la norme mais doit être considéré comme une forme d'adaptation aux exigences du milieu tout en considérant que les moyens d'adaptation deviennent restreints.

Il en est de même avec le second épisode intitulé « qu'est-ce que cela peut vous faire, je ne vous dérange pas ! ». Cette forme d'indifférence relève de la norme.

Demander une forme d'attention si l'élève n'est pas intéressée peut être considéré par l'élève comme une forme de contrainte trop forte, inutile et incongrue. Une telle demande ne parle pas à un adolescent-élève. L'élève ne le comprend pas. Il devient donc contre-productif d'insister ou de lui faire entendre raison. L'enseignant ne devrait pas considérer ce comportement comme une forme d'incivilité ou de mépris. Cependant, il reste difficile de faire cours et de proposer une situation d'apprentissage que je qualifierais de « classique » pour rester succincte même si ce qualificatif demanderait des développements. Il devient urgent d'envisager de nouveaux modes et situations d'apprentissage afin d'éviter toute souffrance tout autant pour l'enseignant que pour l'élève

Ainsi la norme est un ensemble de règles répondant au milieu. Il s'agit de s'adapter à l'environnement. De même, il existe un « autre » normal, représenté dans son étude par la pathologie. Cet « autre » normal n'est pas une déviance mais se présente plutôt comme l'instauration d'une autre norme. Dès lors nous pouvons avancer l'idée que le normal répond aux exigences de l'environnement. Etre normal c'est donc suivre une règle qui permette de s'adapter et de répondre aux exigences de l'environnement, dans le cas présent, sociétal. De même, l'idée de déviance par rapport à une norme est à relativiser. Il s'agit plutôt de

l'émergence d'une « autre » norme permettant ainsi de répondre à de nouvelles conditions environnementales.

Les attitudes et comportements décrits lors des deux épisodes correspondent à une nouvelle norme. Mais ces usages du corps ne sont pas sans poser problème notamment dans la construction de la relation à son environnement et aux autres. Qu'en est-il de la civilité quand le passage à l'acte et un tel usage du corps est dorénavant normé ?

De même, si la relation asymétrique que nécessite la relation d'autorité est mise en difficulté, si la relation à soi s'est transformée pour tendre vers un narcissisme moral, qu'en est-il de la relation aux autres ? Comme un Moi-peau groupal se traduit dans les relations entre semblables ? Quels sont les effets d'une intériorité s'élaborant par l'intermédiaire de l'objet connecté et de Facebook ?

Civilité et lien civil

La civilité est l'ensemble des formes de sociabilité, permettant ainsi aux membres d'un groupe d'interagir dans un souci de réciprocité, d'attention et de bienveillance. Il s'agit de minimiser les possibilités de friction interindividuelles pour faire lien et ainsi constituer ce qu'on appelle la Cité. C'est pourquoi, toujours selon Pharo, la civilité rassemble l'ensemble des propriétés paisibles du lien social. La civilité est ainsi « *une pratique du lien civil dans laquelle on retrouve civilités, politesse, courtoisie, bienséance (et) savoir vivre* » (Pharo, 1986, p75).

De même, le lien civil se présente comme « *une réalité de corrélation entre une compréhension pratique qu'ont des sujets parlants et agissants des significations de leur univers collectif et les choses qui constituent cet univers (institutions, état etc...)* » (Pharo, 1986, p8).

La regroupe donc les formes de sociabilité à partir desquels les citoyens s'engagent mutuellement dans la vie quotidienne (interactions en face à face) et peuvent affirmer leur engagement dans une cité d'appartenance. Il y a un rapport de reconnaissance réciproque entre les individus orientée vers l'entente permettant de constituer la Cité ou ce qu'on appelle plus récemment le vivre ensemble. Cela suppose intercompréhension et compétence communicative afin de réguler les échanges.

Ces échanges s'établissent sous des formes expressives et adressées, pouvant être ainsi reçues, comprises, interprétées, ressenties en bien ou en mal par les autres. En étant adressées et expressives, il y a possibilité de déterminer les signes de cette pratique du lien civil, ce que

Goffman a appelé *La mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman, 1971). Cela nécessite convention et normes. Il n'y a pas de naturalité dans les formes de la civilité. Goffman a, ainsi, déterminé des idiomes rituels⁷⁹ c'est-à-dire des règles fondamentales renvoyant aux régulations des comportements entre individus dans le cadre de la vie publique (Goffman, 1974). Ces interactions se situent toujours, pour Goffman, dans une limite spatio-temporelle : ce qu'il appelle la région. Il y a donc une spécificité primordiale à prendre en compte dans le lien civil et ses formes de réalisation. La civilité est toujours une réalisation locale. Cette particularité me paraît importante car les effets et implications sont considérables. Cela signifie que la convention ou norme est dépendante du contexte et des conditions d'effectuation des interactions.

Pour théoriser les phénomènes d'interaction Goffman s'est basé sur deux notions : la ligne de conduite et la face. La *ligne de conduite* est « un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui (l'individu) sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par-là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même » (Goffman, 1971, p9). Dans ce contexte, chaque individu, toujours selon Goffman, se constitue ce qu'il appelle une *face* qui est « une valeur sociale positive qu'une personne revendique à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés » (Goffman, 1971, p9). La *face* est une représentation que l'on veut donner de soi. La face est ainsi une construction dépendante du contexte où l'individu se trouve et fonction des règles et normes admises au sein du groupe ou de la communauté où l'on se situe. Il s'agit de s'adapter et d'adapter son attitude au contexte selon les normes communément admises. De ce fait dans tout contact avec les autres chaque individu adopte une face. Goffman ajoute que chaque individu s'attache à sa face : « il la soigne » (Goffman, 1971, p10). Il y a donc une dimension émotionnelle et affective dans la face que chaque se construit. Dans cette perspective poursuit Goffman, chacun cherche à garder la face. Pour cela se met en place ce que l'auteur appelle une *figuration* qui est « une action pour ne pas perdre la face. » (Goffman, 1971, p15). Il s'agit d'un ensemble de moyens faisant appel aux pratiques habituelles et normalisées d'une société pour garde la face. Dès lors, on cherche à défendre sa face mais aussi à protéger celle de l'autre. C'est ainsi que l'attachement est important.

⁷⁹ Ces idiomes sont des indications, rituels et marqueurs, qui peuvent être identifiées.

On protège sa face mais on cherche aussi à protéger la face de l'autre. Il y a ainsi un accord entre les participants. Cet accord s'établit à partir d'un consensus qui prend lui-même appui sur une vision de la situation que chacun pense acceptable. Il y a ainsi un *modus vivendi* interactionnel : *« tous les participants contribuent ensemble à une même définition globale de la situation : l'établissement de cette définition n'implique pas tant que l'on s'accorde sur le réel que sur la question de savoir qui est en droit de parler sur quoi »* (Goffman, 1971, p 18) Pour ce faire chacun réprime une part de ses sentiments.

Chaque individu fait ainsi preuve de retenue, signe primordial du rôle des civilités telles qu'elles furent mises en place au XVIIème siècle. Cette retenue est nécessaire sinon l'interaction peut être rompue.

Dès lors comment penser et appréhender les passages à l'acte que j'ai pu rencontrer en classe notamment lors de l'épisode « Kill him ! Kill him ! » ? De même, comment comprendre l'épisode que j'ai intitulé « Qu'est-ce que cela peut vous faire, je ne vous dérange pas ! » ?

Au-delà de l'impression d'indifférence, le second épisode semble plutôt mettre au jour une réorganisation des cadres de l'expérience. Selon Goffman, le cadre est un principe d'organisation qui structure les événements et notre engagement subjectif (Goffman, 1991). Analyser un cadre permet d'étudier l'organisation de l'expérience. Cependant, il faut déterminer et distinguer les cadres primaires des cadres secondaires. Le cadre primaire *« permet dans une situation donnée d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects (...) Les cadres primaires permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application »* (Goffman, 1991, p15). Il y a deux grandes classes de cadres primaires : les cadres naturels et les cadres sociaux, les premiers sont les cadres purement physiques, et, les seconds sont constitués d'actions pilotées. Chaque cadre social comporte ses propres règles. Ainsi notre appréhension de l'expérience est soumise à un cadrage. Il y a structuration de l'expérience par les codes sociaux en vigueur. Notre perception est modélisée ou fabriquée par les normes sociales que nous incorporons. On retrouve de cette façon, à partir de l'épistémè qui s'est mise en place au XVIIème siècle les principes de tact, de bienséance, de retenue, de déférence et d'attention dans le rapport à l'autre, et, de maîtrise et de contenance dans le rapport à soi. Il s'agit de se maîtriser par l'auto-contrainte pour ne pas gêner autrui. Cependant, tout cadre, et à fortiori les cadres sociaux, est soumis à des modalisations. La modalisation est une transformation ; c'est une altération connue de tous. Ce phénomène de modalisation s'appuie sur la notion de mode qui

est : « *un ensemble de convention par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente* » (Goffman, 1991, p31).

Les cadres de l'expérience qui se sont mis en place au XVIIème siècle et auxquels je me suis référée ont subi cette modalisation. On peut donc raisonnablement penser que ce cadrage de l'épistémè classique a subi des modifications et des altérations modifiant dès lors progressivement l'expérience sensible et notre perception et engendrant une nouvelle modalisation.

Ce sont ainsi les conventions et règles régissant les interactions qui ont été à leur tour modifiées. Il s'agit, dès lors, d'interroger la norme et le rapport à la norme afin de comprendre si des épisodes tels que « Kill him ! Kill him ! » et « qu'est-ce que ça peut vous faire, je ne vous dérange pas » renvoient à des comportements que l'on pourrait qualifier de déviant.

S'adapter au milieu est une norme, cependant cette proposition n'explique pas en quoi, pourquoi et comment on suit certaines règles composant la norme alors que d'autres ne sont pas prises en compte ou ne « parlent » pas à un individu. S'impose à nous alors l'autorité de la règle. Comment une règle s'impose à l'individu ? En quoi et pourquoi un ensemble de règles composant les normes peuvent faire autorité ?

Suivre une règle : autorité de la règle et usage de la règle

En s'appuyant sur les travaux de Wittgenstein, Descombes a proposé une lecture de ce qui peut faire autorité dans l'utilisation et l'application d'une règle (Descombes, 2012, p67-74) à partir de la question suivante : « *comment une règle peut nous dire quoi faire alors que c'est nous qui l'avons instaurée en tant que règle ?* » (Descombes, 2012, p67). Descombes propose une réponse : il est possible de répondre à cette question en distinguant l'autorité de la règle et sa normativité permettant ainsi de ne pas confondre fondement de la règle et sa normativité. Ce que dit la règle relève du normatif. Le normatif est un jugement de valeur relevant de l'impératif et de l'appréciation. Il y a dans l'impératif une obligation. Dès lors suivre une règle revient à obéir à un commandement. Surgit alors la question de la raison pour laquelle on accepte d'obéir à une règle. Comment la règle peut faire autorité ? Il me revient donc d'analyser le fondement ou l'autorité de la règle.

Pour Descombes, obéir revient à « s'imposer soi-même de se conduire d'une certaine façon » (Descombes, 2012, p70). Dans cette perspective, chacun doit pouvoir trouver par soi-même la raison de se l'imposer. Ainsi suivre une règle « consiste dans le fait de se donner à soi-même une loi à respecter dans sa conduite » (Descombes, 2012, p71). Cependant surgit une autre question : pourquoi se donner tel ou tel règle ? Pourquoi telle règle fait autorité ?

En effet obéir à une règle nécessite que cette règle fasse autorité pour l'individu l'appliquant. Obéir à une règle relève du nécessaire aristotélicien. Le nécessaire selon Aristote est ce qui ne peut pas ne pas être. Ainsi obéir à une règle, l'autorité d'une règle, ne relève pas nécessairement d'un conservatisme ou d'une tradition. C'est ce qui ne peut pas ne pas être pour l'individu.

Cette proposition de Descombes n'est pas sans poser problème dans le contexte sociétal actuel, en tout cas tel que je l'ai décrit. En effet, Dans quelle mesure pouvons-nous favoriser un apprentissage de la règle dans son pouvoir instituant dès lors que l'intériorisation de la règle et son corollaire, le sentiment moral, ne peuvent s'effectuer ?

Par ailleurs, les cadres de l'expérience ayant subi un remaniement, le nécessaire aristotélicien dont la règle est empreinte pose problème. En effet, le nécessaire aristotélicien légitimant l'autorité de la règle n'est pas le même selon les cadres de l'expérience. De ce fait, l'autorité d'une règle auprès d'une génération ne l'est pas obligatoirement pour la génération suivante. Alors que faire ?

Cette réponse est difficile et reste à notre avis irrésolvable à ce jour. Nous pensons seulement, de notre place de praticien et de notre point de vue issu du terrain, qu'un cadre contenant. Mais ce cadre doit être empreint à mon avis de marques d'attention et d'une forme d'hospitalité. En effet, c'est parce qu'il y a volonté d'intercompréhension et de sociabilité, c'est-à-dire une compétence des membres à vouloir se comprendre, qu'un ensemble de règles peuvent s'établir. La règle n'est pas pré-donnée mais elle est construite, façonnée, suivant la forme de sociabilité, de lien civil et de civilité qui se met en place. C'est ainsi que les règles naissent des formes de sociabilités en cours. Elles ne préexistent pas nécessairement. Dès lors, si l'on reprend à nouveau le cheminement de Descombes et les propos de Wittgenstein, apprendre les règles n'est pas se conformer à des valeurs et des normes qui dans le cas présent ne parlent pas aux élèves et à la population adolescente.

Il s'agit plutôt de présenter les règles et leur apprentissage comme la possibilité pour chaque individu, dans le cadre de cette étude il s'agit de la population adolescente, de voir ses « capacités s'accroître » (Descombes, 2012, p 66). Suivre une règle n'est pas une contrainte

réductrice engendrant une baisse des capacités potentialités de l'individu. C'est une possibilité nouvelle de répondre aux besoins de chacun (Descombes, 2012, p69).

1.2 Relation à soi : subjectivation et identité. Le narcissisme moral

J'ai rappelé en introduction de ce chapitre que par l'utilisation de l'objet connecté se développait, selon moi, un Moi-peau groupal (Anzieu, 1991) au sein des relations qu'entretenait la population adolescente

Anzieu a vu dans le Moi-peau groupal une forme de fonctionnement illusoire ou irréel proche d'un fonctionnement psychotique. Peut-on reprendre ce principe pour interpréter les types de relation à l'œuvre que l'adolescent entretient avec lui et non plus avec l'autre dans le cadre d'une insensible sensibilité ? Dans un tel cas, comment envisager la subjectivation et la construction identitaire de l'individu notamment de l'adolescent dont la caractéristique est d'être dans une période de remaniement psychique, l'adolescence étant un temps de passage entre l'enfance et l'âge adulte ?

La subjectivation est la possibilité de constituer un espace psychique permettant un équilibre entre narcissisme et pulsion (Cahn, 1991). L'adolescence est ainsi un temps privilégié pour organiser un équilibre entre investissement narcissique et objectal. C'est une période de déliaison-reliaison. Cependant, parfois, afin d'éviter un danger de sollicitation pulsionnelle, il y a refus de la part de l'adolescent de rencontre à l'autre, refus de toute intériorisation, de toute identification qui pourraient être vécues comme un empiètement ou une intrusion de l'objet. Dès lors peut se développer une forme de narcissisme.

Le narcissisme est une notion théorisée par Freud en 1914 dans son livre Pour introduire le narcissisme. Dans ce livre Freud pose les bases de cette notion fondamentale pour comprendre l'évolution du bébé au statut d'individu doté d'une subjectivité⁸⁰. Il s'agit au sein de cette étude d'analyser le sentiment de soi. Pour cela, Freud conçoit le stade d'une première étape du narcissisme, le narcissisme primaire, nécessaire au développement de l'individu. Il envisage ainsi la genèse du sujet à partir d'interactions avec ses premiers autres (parents ou substituts). Lors de ces premiers échanges, le bébé se sent investi par cet autre extérieur (maman ou faisant

⁸⁰ En psychanalyse est sujet l'individu qui accède au statut d'un « je », parlant en son nom.

fonction) ébauchant ainsi le sentiment de soi. C'est partir de cet investissement initial d'un autre extérieur que l'enfant peut en retour et dans un second temps investir les « objets »⁸¹ extérieurs. On retrouve ici le fonctionnement constitutif du circuit du sensible tel que je l'ai présenté dans la partie II. Les premiers échanges verbaux et surtout non verbaux élaborent les liens d'attachement de la mère vers l'enfant et viennent soutenir l'investissement de la mère vis-à-vis de l'enfant qui ainsi se sent investi et acquiert de ce fait la genèse du sentiment de soi. C'est ainsi que dans un second temps l'enfant va investir l'extérieur, son entourage.

Cependant, il faut un élément déclencheur pour que l'enfant se décolle de soi et s'ouvre au monde. Cet élément déclencheur est ce que Lacan détermine comme le stade du miroir (1936) ou ce que Winnicott a appelé le visage-miroir de la mère (1975).

Parfois l'individu refuse de rencontrer ces objets extérieurs. Il souhaite s'affranchir des objets, sources de désir. De cette façon, l'individu maintient une adhérence à soi et maintient ainsi un besoin d'unité égotique. Cela crée un mode de fonctionnement basé sur le tout ou rien engendrant dans les moments d'excès une totalité auto-suffisante. De ce fait, l'ouverture au monde, à l'autre, l'identification ne peut se faire. Sans identification, la construction identitaire devient bancal (Green, 1983). Comme je l'ai exposé dans la partie III, il peut y avoir refus de s'exposer à une extériorité car celle-ci n'a pas pu être métabolisée par l'enfant alors bébé en raison d'un déficit verbal et non verbal des premiers autres qui auraient pu ainsi rendre vivable un trop plein de stimuli.

J'avance donc l'hypothèse que la structure psychique « normal », au sens de Canguilhem, ou dominante serait actuellement la personnalité narcissique et plus précisément la personnalité que Green a défini comme la personnalité narcissique moral.

La personnalité narcissique est une personnalité pour qui le manque est intolérable. Le corps est aussi une question intolérable car il renvoie au manque et à l'insuffisance car le corps est l'objet de la mort. Il renvoie l'individu à son insuffisance. Ce qui est intolérable pour la

⁸¹ Le terme objet doit être pris dans le sens psychanalytique. Il s'agit de l'ensemble des personnes ou objets extérieurs à l'individu.

personnalité marquée par une construction narcissique. L'ascèse est une réponse à cet abandon du corps. La dimension morale est aussi un domaine surinvesti par la personnalité narcissique. C'est ainsi que Green parle de narcissisme moral (Green, 1983).

Un positionnement adolescent du type du narcissisme moral semble correspondre aux postures adolescentes auxquelles j'ai été confrontée notamment lors de l'épisode « Kill him ! Kill him ! ». Ce sont plus précisément les propos échangés lors de la restitution qui a eu lieu quelques jours après la projection et après l'altercation entre les élèves.

Jeudi 5 mai

15H30/17H30 : cours de culture générale, cours de 2 heures que j'encadre

On revient sur la question que j'ai posée à la fin de la projection.

-Le groupe constitué du clan B maintient ses propos et m'explique plus précisément leur réponse : « *Il n'y a plus de justice, il faut donc se faire justice soi-même (...) On sait comment la justice se fait, on ne peut plus lui faire confiance (...) on fait bien la guerre, on tue des gens, alors pourquoi, nous, on pourrait pas aussi régler nos histoires ; quelle est la différence !* » Et d'ajouter « *Dans la vie il ne faut pas se laisser faire. Il faut se faire respecter.* »

Vendredi 6 mai

Des courriers sont envoyés au maître d'apprentissage et aux parents pour les informer de cette altercation. Les élèves sont convoquées devant le conseil de discipline. Une sanction sera prise : 3 jours d'exclusion temporaire du centre de formation.

Si l'on se réfère aux propos des élèves à la fin de la projection, l'idée d'injustice prévaut chez les élèves qui ont réagi violemment.

Ces dernières ont répondu à ma question :

« *Pourquoi n'a-t-il pas tiré sur le meurtrier de son père ? Qu'en pensez-vous ?* »

De la manière suivante :

« Il aurait dû tirer. De toute façon le russe (meurtrier du père de Tom) reviendra pour le tuer. Donc il vaut mieux qu'il le tue avant de se faire tuer (certaines ajoutant) c'est normal qu'il tire car ce qu'il a vécu est injuste ».

Ce sentiment d'injustice revient dans les propos des élèves. Cette injustice provient, selon les élèves, d'une justice absente *« Madame il n'y plus de justice ; Il faut se faire justice soi-même »*. Peut-être pouvons-nous penser que c'est la représentation de la justice qui est brouillée. La suite des propos de ce groupe d'élèves vient accentuer cette l'idée : *« On (NDLR : les Etats) fait bien la guerre, on tue des gens, alors pourquoi, nous, on pourrait pas aussi régler nos histoires ; quelle est la différence ! »*⁸². Ces mêmes élèves terminent en me disant que : *« Dans la vie il ne faut pas se laisser faire. Il faut se faire respecter. »*

Comment comprendre ces propos et ces justifications ? Que penser de la comparaison entre droit de l'individu et droit de l'état à faire la guerre ? Comment interpréter cette revendication à se faire justice soi-même ? Comment comprendre l'injustice qu'elles vivent et ressentent ? Quel sens pouvons-nous donner à leur demande de respect ?

Pour discuter de ces questions, il me faut repartir de la notion de considération. La considération est une question vive au XVIIIème siècle car elle se situe au cœur des débats sur l'abolition des privilèges et son corollaire les inégalités. Il s'agit de défendre un égal droit à la considération dont la déclaration des Droits de l'homme et du citoyen en est le symbole (Haroche, 1998, p38).

⁸² J'ai appris peu de temps après (par le biais du dispositif biographique mis en place en classe) que l'élève qui s'était justifiée de cette manière était enfant de militaires de carrière. Le papa avait fait la campagne d'Afghanistan et était revenu marqué mais ne pouvait parler de ce qu'il avait vécu et la maman, elle aussi militaire, était morte d'un cancer peu de temps après le retour de son mari. Cette élève prenait beaucoup en charge son jeune frère et sa jeune sœur depuis le décès de sa maman et le papa semblait parfois un peu dépassé. Par ailleurs cette élève était une très bonne élève, réfléchie et avec un sens des responsabilités accru. Cette élève paraissait très calme et posée mais lors de discussions informelles et en tête à tête que j'ai eu avec elle, je pus découvrir une grande tristesse intérieure et une colère sourde certainement en raison du contexte familial récent.

De la Dimension morale à la règle juridique : considération, reconnaissance et injustice

Cette interrogation autour de la considération se retrouve, notamment, dans les écrits de Montesquieu et de Rousseau⁸³. Pour Montesquieu, contrairement à la réputation, la considération composée du mérite et du respect dépend de qualités intérieures constantes. Le mérite engendre des liens d'attachement authentiques alors que le respect est, selon Montesquieu, conventionnel, codifié et s'accompagne de signes de distinction. La considération est liée au mérite personnel, symbole de qualités intrinsèques de l'individu mais comporte des formes extérieures de distinction. A ce titre Montesquieu remarque aussi que : « *Il ne suffit pas de nous distinguer dans le cours de notre vie, nous voulons encore nous distinguer à chaque instant, et pour ainsi dire en détail* » (Montesquieu, 1725, p120). La distinction est donc la composante essentielle de la considération et du respect que l'on cherche à retrouver à « *chaque instant* » de sa vie. Toujours selon Montesquieu, La raison de ce besoin de considération se situe au niveau de l'amour de soi.

De nos jours, selon Haroche, la question de « *la considération continue aujourd'hui à se penser avec une intensité renouvelée dans les démocraties contemporaines, dans des termes et dans des cadres différents (...) Ce qui est nouveau dans les sociétés contemporaines c'est l'explicitation insistante du besoin de reconnaissance, d'un droit à la reconnaissance : la tentative de concrétisation, de codification, davantage de légifération d'un droit à la considération, l'affirmation de liens entre le droit et les sentiments de respect de soi et de l'autre, entre les sentiments et l'idée même de justice* » (Haroche, 1998, p39-40).

En effet, le nombre de travaux autour de la reconnaissance⁸⁴ depuis les années 90 est croissant. Mais ceux-ci reprennent sous une nouvelle forme la question de la considération. Ainsi, on voit apparaître un besoin d'inscrire la considération dans de nouvelles législations. Dès lors, ce n'est plus tant la question des sentiments qui prévaut mais une question de droit qui est privilégiée écartant de ce fait la question des sentiments (Haroche, 2008, p115). Ce glissement est doublé d'une confusion entre inégalité et injustice :

⁸³ Montesquieu. « De la considération et de la réputation », *Oeuvres complètes*, tome I, Paris : La Pléiade, p120-125. Rousseau. *Discours sur les origines et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris : Garnier-Flammarion.

⁸⁴ On peut citer, entre autres, les travaux d'Axel Honneth ou de Mickael Walzer.

« Les revendications sociales et politiques contemporaines les plus constantes et intenses en matière de dignité, de respect, de considération, et de reconnaissance, les politiques identitaires, les politiques de reconnaissance, certaines législations contemporaines naîtraient ainsi de cette part oubliée des droits de l’homme, les droits moraux : ceux-ci, illustrant et relevant de cette tentative et aspiration d’égale répartition de la reconnaissance entre les personnes, tendraient à confondre inégalité et injustice du point de vue des sentiments moraux, considérés à présent comme des droits. » (Haroche, 2008, p117)

Ainsi, si l’on suit Haroche, au cœur des demandes contemporaines de considération et de respect nous retrouvons une confusion entre inégalité et injustice en raison d’un délitement du sentiment moral au profit du droit moral. A l’origine de ce délitement se situe une part oubliée des droits de l’homme, les droits moraux, qui engendre un besoin accru de légiférer. Comment comprendre cet oubli ? De quelle manière cet oubli opère une confusion entre injustice et inégalité ? Comment s’effectue le délitement du sentiment au profit du droit ?

Pour répondre à ces questions il me faut cerner ce que l’on entend par droits moraux dans le cadre des droits de l’homme. La déclaration des droits de l’homme et du citoyen de 1789 établit et fixe un cadre de ce que nous entendons par droits de l’homme. Cette déclaration acte l’abolition des privilèges et affirme son corollaire, la revendication d’une égale considération. La déclaration des droits de l’homme établit le principe de dignité humaine comme un droit imprescriptible, naturel et inaliénable.

C’est dans ce cadre que le respect devient une marque de déférence et de considération. Ce respect s’accompagne de formes de politesse, de distance et de courtoisie que l’on regroupe sous le terme de civilité, processus lui-même engagé dès le XVII^{ème} siècle. Dès lors, comme nous l’avons déjà vu avec Elias, ces formes et manières d’être mises en place dès le XVII^{ème} siècle ont engendré un changement dans l’économie pulsionnelle. L’homme médiéval s’est transformé en homme de cours en réfrénant ses passions et en exerçant une forme d’auto-contrainte, celle-ci passant par la retenue, la distance et la courtoisie. L’Etat a endossé à son compte le mécanisme de la violence. Il y a eu monopolisation de la violence par l’Etat, le pouvoir central assurant le monopole de la contrainte physique et interdisant de ce fait à chaque membre de la société de se faire justice soi-même et de se livrer à l’attaque directe (duels). Ces nouvelles règles ont ainsi contribué à la pacification des espaces sociaux.

Les principes d'égalité, de reconnaissance, de considération dus à chaque être humain sont liés à de nouvelles manières d'être marquées par la distance, la déférence, la courtoisie, marques du respect que chaque être humain doit entretenir avec son prochain, l'état prenant en charge les formes de violence.

Dès lors, l'épisode intitulé « Kill him ! Kill him » mettrait en évidence que ces principes d'autocontrainte, de rapport à la distance, de déférence, signes de la considération et du respect sont annihilés. En effet, la manière dont tout individu est nécessairement lié à d'autres individus, dès qu'il est au monde, est remise en cause par le recours individuel à la violence. Par ailleurs, se fait jour une apparente contradiction entre une demande de respect, un passage à l'acte justifié par une impression d'injustice, et, les fondements mêmes de la considération.

La référence aux droits moraux est bel et bien existante. Cependant cette référence est empreinte de confusion, comme l'a montré Haroche, entre droit et sentiment. Le droit moral relève d'une obligation. Il s'agit de se conformer à une règle qui est extérieure à l'individu. Le sentiment moral renvoie à une intériorité et à une sensibilité. Se joue ici la faculté d'être affecté ou touché pour ce qui est pour nous moral, immoral ou amoral. On peut donc penser que cette impression d'injustice, cette revendication de reconnaissance et de considération proviennent d'une confusion entre droit et sentiment. En raison d'une coupure intergénérationnelle engendrant une impossibilité d'intériorisation d'un déjà-là, le sentiment moral se transforme au profit de la règle qui est extérieure à l'individu. On retrouve à ce niveau les effets de la transformation du processus intériorisation/extériorisation. C'est l'intériorisation propre au circuit du sensible qui ne s'effectuant plus, crée un délitement du sentiment moral et de l'intériorisation de la règle.

Il reste que cette demande de considération persiste d'autant plus que l'individu est mis à mal dans la constitution de son amour propre (Montesquieu) ou du sentiment de soi (Freud, Green). Qui plus est, cette demande de considération passe non seulement par la revendication du respect mais est surtout une réponse à un sentiment d'injustice. Comment comprendre cette double revendication ?

Le mérite, selon Montesquieu, renvoie à des liens d'attachement authentiques. Le respect est conventionnel. C'est un signe de distinction. La revendication du respect révèle certainement le délitement du circuit du sensible au profit du droit. La question du mérite est annihilée. Ainsi, le respect demandé par la population adolescente ou par une partie des adolescents révèle le

délitement des liens d'attachement authentiques et une baisse du sentiment notamment du sentiment moral au profit du droit. Par ailleurs, la coupure intergénérationnelle a pu engendrer un sentiment de soi, le narcissisme primaire, défaillant et mal et assuré. Ainsi réclamer le respect, c'est une façon de se réassurer, de compenser ce narcissisme primaire défaillant. C'est un moyen pour compenser un amour de soi ou narcissisme primaire en déficit.

Ce sentiment d'injustice est peut-être le résultat du mérite devenu invisible ou impensable en tant que tel dans notre société actuelle en raison d'un délitement des liens d'attachement. Une confusion se fait jour entre mérite et injustice et ce dans un contexte où le droit moral doit compenser le sentiment moral. Le sentiment moral n'étant plus effectif, seul subsiste le droit moral que le cadre juridique détient selon un ensemble de règles conventionnelles. Cependant se confond mérite et justice. Le mérite peut être injuste. Dès lors, se retrouve sur le devant de la scène une impression d'injustice voire un manque de confiance dans la justice car celle-ci doit être garante de droits identiques à chacun. Le mérite, invisible mais fonctionnant toujours, remet en cause cette idée d'égalité, d'où cette double revendication de respect et d'injustice.

Le narcissisme primaire défaillant est compensé par une demande de reconnaissance que la société ne semble pas apporter étant injuste et inégalitaire. Chacun n'est pas reconnu de la même façon en raison de son mérite qui, je rappelle, ne peut plus être audible créant ainsi un sentiment d'injustice que la méfiance dont est pourvue la population adolescente vient renforcer., d'où ces propos entendus chez les élèves « *Madame, il n'y a plus de justice ! Il faut se faire justice soi-même !* »

Si une égalité de droit est un droit fondamentalement reconnu à chaque individu, dans les faits ce principe d'égalité, de dignité, de reconnaissance et de considération n'est pas aussi simple. Il nous faut nuancer ces droits inaliénables. Ainsi, si le droit à une égale considération est un principe, dans les faits cette égale considération n'est pas obligatoirement effective car, parallèlement à une égalité de principe, se fait jour une inégalité que génère le mérite. Il peut effectivement y avoir une inégalité juste⁸⁵ en raison d'une inégalité en matière de talents et en raison du mérite.

Enfin, Le passage à l'acte semble être une réponse à un sentiment d'injustice. Les propos des élèves lors de la restitution qui a eu lieu après cette altercation reprennent cette impression d'injustice.

⁸⁵ Nous reprenons cette expression *d'inégalité juste* du séminaire Justice sociale et éducation encadré par M.C Blais, M. Gauchet et D. Ottavi à l'EHESS durant l'année 2007-2008.

Il y a ainsi une confusion entre sentiment moral et obligation moral. En exprimant leur sentiment d'injustice et leur demande de respect comme nous l'avons noté dans notre épisode « Kill him ! Kill him ! » cette population d'adolescents se réfère à la justice politique relevant de normes, de règles extérieures et posant une égalité de principe que le mérite vient mettre en difficulté, d'autant que ce dernier ne peut plus être effectif car sa reconnaissance se base sur des liens d'attachement qui n'ont plus cours. De même, ils font appel au droit moral sans pour autant avoir intériorisé un sentiment moral d'où la faculté de pouvoir simultanément se faire justice soi-même en passant à l'acte tout en réclamant respect. En effet, le sentiment moral nécessite un processus d'intériorisation passant par le sensible et s'inscrivant dans l'intériorité de l'individu.

Le circuit intériorité/extériorité s'était déplacé de l'individu vers le groupe via les réseaux sociaux numériques. Nous avons également envisagé que dans cette configuration le corps devenait virtuel. Le corps de chair disparaissait engendrant une perte du sensible. Dès lors, cette modification a des effets sur le processus d'intériorisation favorisant le déclin du sentiment moral certainement au profit du droit moral. C'est ainsi que le rapport à l'autre, l'empathie, la bienveillance et l'attention, se délite. Dès lors, l'individu comme dans l'épisode intitulé « Kill him ! Kill him ! » peut simultanément réclamer respect et pour ce faire passer à l'acte en se rendant justice.

Enfin, s'il est vrai que la transformation du circuit du Sensible affecte les relations entre individus, cela ne signifie pas pour autant que les relations entre individus se transforment de telles manières que ces mêmes relations soient mues par un comportement grégaire. Il y a référence à des règles extérieures qui font appel à des valeurs, dimensions que ne peuvent avoir des communautés réduites à un stade entomologique. Cependant, la référence aux règles et aux valeurs et leur revendication dans les discours m'apparaît, de prime abord, brouillée.

De même, l'usage de l'objet connecté semble répondre aux attentes d'une population adolescente dont la norme est la personnalité narcissique. Avec l'objet connecté répond à une nouvelle norme de relations que j'ai qualifiée d'insensible sensibilité. En effet, le corps, son activité, sa production, le corps en tant que corps-sujet est mis à distance.

Par ailleurs, l'illusion que procure le Moi-peau groupal peut empêcher le contact avec la réalité et le monde extérieur, le groupe étant considéré dans ce cas comme le substitut du monde interne de l'individu. Par l'utilisation non seulement des réseaux sociaux, mais aussi des jeux

numériques en ligne, une forme de toute puissance peut s'exercer. L'objet numérique répond à une demande que la personnalité narcissique réclame.

Ce type de personnalité n'est pas sans poser question notamment lors de la période adolescente. Le refus de toute intériorisation, de toute identification peut nuire à la subjectivation ? La fuite ou le refus de la sollicitation pulsionnelle peut avoir des effets négatifs sur la subjectivation et son corollaire l'identité.

Pour répondre à ces questions nous allons interroger et discuter des techniques et pratiques de soi à l'œuvre dans notre société actuelle.

De nouvelles techniques et pratiques de soi

Les notions de pratiques et techniques de soi sont abordées et développées par Foucault. Elles s'inscrivent dans une thématique plus large qui est le gouvernement de soi et des autres. Il s'agit de déterminer une certaine manière d'être au monde et en société. Dans cette perspective, Foucault s'appuie sur une herméneutique du sujet où il s'agit de « *définir les conditions dans lesquelles l'être humain problématise ce qu'il est, ce qu'il fait et le monde dans lequel il vit* » (Foucault, 1983, p539). Une herméneutique du sujet permet d'interroger et d'apporter des réponses à la façon dont l'individu moderne a pu faire l'expérience de lui-même. Il s'agit effectivement de prendre en compte la manière dont l'homme occidental a été amené à se reconnaître comme sujet de désir.

Cette interrogation est liée aux « arts de l'existence », *l'Otium*, qui sont des pratiques réfléchies et volontaires par lesquelles les hommes non seulement se fixent des règles de conduite mais cherchent aussi à se transformer eux-mêmes dont la finalité est le souci de soi. En effet, Foucault se référant, à l'Antiquité s'est intéressé au rapport que l'individu entretient à l'égard de soi qui est une pratique de soi où « *la place qui est faite à la connaissance de soi-même devient plus importante : la tâche de s'éprouver, de s'examiner, de se contrôler dans une série d'exercices bien définis place la question de la vérité-de la vérité de ce que l'on est et de ce qu'on est capable de faire au coeur de la constitution du sujet moral* » (Foucault, 1984, p554) Ainsi, la pratique de soi est une conduite morale qui s'appuie sur les critères édictés par les arts de l'existence. Foucault remarque qu'au cours de cette période on s'intéresse moins au respect de la loi qu'à l'attitude que l'on a pour la respecter. Il y a ainsi dans la pratique de soi l'idée de

code moral qui est : « *un ensemble de valeurs et de règles d'action qui sont proposées aux individus et aux groupes par l'intermédiaire d'appareils prescriptifs divers, comme peuvent être la famille, les institutions éducatives, les Eglises* » (Foucault, 1984, p555). Mais, il y a aussi « *le comportement réel des individus dans leur rapport aux règles et aux valeurs qui leur sont proposées. On désigne aussi la manière dont ils se soumettent plus ou moins complètement à un principe de conduite, dont ils obéissent ou résistent à un interdit ou à une prescription, dont ils respectent ou négligent un ensemble de valeurs* » (Foucault, 1984, p555). Dès lors, une action, pour être morale, ne doit pas se réduire à un acte ou à une série d'actes conformes à une règle, à une loi ou à une valeur. Toute action morale nécessite de se référer au réel où elle s'effectue et nécessite de prendre en compte le rapport à soi comme conscience de soi. Ainsi toute morale comporte deux aspects : les codes de comportement et la conduite que l'on adopte vis-à-vis de ces codes et éléments prescriptifs pour se constituer soi-même comme sujet moral. Il y a donc dans la pratique de soi un élément externe à l'individu, le code ou système prescriptif, et un élément interne à l'individu, la conduite que l'individu cherche à adopter pour se constituer comme personne morale. Cela nécessite donc la réflexion sur soi, le retour sur soi, l'examen, le déchiffrement de soi. Cela nécessite aussi de penser et d'envisager les transformations que l'on cherche à opérer sur soi. Il s'agit d'étudier la civilité et la relation d'autorité à la lumière des pratiques et des techniques de soi faisant appel à un code moral mais aussi ayant recours à une conduite réfléchie.

En ayant recours au code moral, c'est alors la question des prescriptions qui devient ici prégnante. Dès lors ce sont les questions des règles, des valeurs mais aussi de la norme qui doivent être convoquées et interrogées. A quelles règles fait-on référence et en fonction de quelles valeurs ? Qu'est-ce qu'une norme ? La question de la norme renvoie au normatif et au normal Qu'est-ce qui est normal ? Qu'entend par normativité ?

J'ai exploré dans les lignes qui précèdent les notions de norme, de normal et de code moral en différenciant le droit moral et le sentiment moral. J'ai étayé l'idée à partir des deux épisodes cités, « Kill him ! Kill him ! » et « Qu'est-ce que ça peut vous faire, je ne vous dérange pas pour donner votre cours ! » que le sentiment moral s'était délité en raison d'une destruction du processus d'intériorisation. Seul perdurait le droit moral comme règle extérieur qui, dès lors, était revendiqué parfois à l'extrême. Ce phénomène était exacerbé par le narcissisme primaire défaillant que la personnalité narcissique moral tentait de compenser. En effet, une demande exagérée de reconnaissance, de considération peut être le symptôme de failles existantes au sein de ce premier narcissisme. Je ne vais pas donc développer plus amplement ce processus.

En revanche, le second processus de rapport à la norme, développé par Foucault, demande à être repris et détaillé. En effet, en ayant recours aux pratiques réfléchies, c'est la question du rapport à soi, de l'image et de la représentation de soi qui est aussi convoquée. Comment se représente l'individu contemporain ? Quel rapport à soi et donc aux autres met-il en place ? Quelle place prend-il dans la société ?

Montesquieu présentait la considération comme un besoin pour l'amour de soi. Lasch se référant à Freud, notion que j'ai présenté en introduction de ce chapitre⁸⁶ a appelé cet amour de soi le narcissisme primaire. Cette demande de considération vient répondre au besoin du narcissisme primaire. Dès lors, cette demande importante ou ce rappel du respect qui perdure actuellement pourrait être appréhendé comme un signe de défaillance dans la constitution du narcissisme primaire. Les techniques et pratiques de soi de la population adolescente pourraient être marquées par un narcissisme primaire déficitaire.

La relation parent/enfant perd de sa qualité sensible et de son efficace au profit d'une relation entre pairs dont le médium principal est l'objet connecté tels les réseaux sociaux numériques. Ce type de relation entre pairs réinstancie un nouveau circuit entre intériorité et extériorité, et ce par l'entremise de l'utilisation du secret et la constitution d'un circuit d'une insensible sensibilité. Se profile, d'une part, un individu marqué par une forme d'insensibilité vis-à-vis de la génération précédente, et, d'autre part se caractérisant par une pensée opératoire et rationnelle comme les schémas⁸⁷, s'appuyant sur les principes de l'inconscient amential, le mettent en avant. La pensée rationnelle est coupée du corps. Cette idée que je propose est proche de ce que Lasch a décrit dans *La culture du narcissisme : la vie américaine à un âge de déclin des espérances* (2006) où l'individu a recours à une hyper-réflexivité provoquant ainsi un éloignement de la vie quotidienne, un désengagement et une adhérence à soi.

D'une hyper-réflexivité et adhérence à soi.... : le faux-self

Selon Lasch, l'individu, torturé par la conscience de soi et instaurant de ce fait un rapport au monde distancié, se retrouve en décalage avec le quotidien. L'individu est désengagé, désimpliqué comme l'ont avancé Haroche et précédemment Gauchet que je cite en introduction

⁸⁶ Cf 1.2 RELATION A SOI : SUBJECTIVATION ET IDENTITE. LE NARCISSISME MORAL, INTRODUCTION DE CE CHAPITRE.

⁸⁷ Cf Partie III, chapitre 2, schéma 4.

de cette partie IV. Lasch poursuit son analyse en précisant que l'individu est désormais un individu cliniquement narcissique ayant besoin de se réassurer continuellement. En effet, la personnalité narcissique n'est pas une personne ayant une haute estime de soi. Au contraire, la personnalité narcissique est une personnalité ayant une faible estime de soi. Pour contrecarrer ce déficit l'individu narcissique a un besoin permanent de s'afficher et de se mettre en scène. Il faut théâtraliser la vie quotidienne. Les réseaux sociaux numériques favorisent cette mise en scène de l'individu. C'est ce que l'on retrouve par exemple avec la page de profil de Facebook où l'individu s'affiche, lui permettant ainsi de constituer un moi-acteur révélateur selon Lasch de l'emprise croissante de la conscience de soi et de son corollaire, l'adhérence à soi. Ce moi-acteur est proche de ce que Winnicott a nommé le faux-self.

Winnicott a distingué le vrai-self du faux-self. Définissant le self comme le sentiment de soi, comme une entité qui s'étaye sur le corps à partir de ce que nous ressentons et au contact de l'environnement extérieur et notamment en relation avec la premier autre maternel, Winnicott précise que ce self peut dès lors, en fonction des réponses et réactions maternels, se développer selon deux directions : le vrai-self et le faux-self (Winnicott, 1960).

Le vrai-self est la perception et la représentation que nous avons de nous-même et qui correspond à la perception que nous avons de nous-même. Winnicott ajoute que le geste spontané et l'idée personnelle correspondent au vrai-self. Ce vrai-self peut se constituer lorsque la mère « suffisamment bonne » répond aux attentes et aux besoins du nourrisson. Les pulsions, internes au nourrisson, et l'environnement sont en adéquation. L'enfant a, alors, le sentiment d'omnipotence. Ce dont il a besoin se réalise comme par magie. Le bébé a l'illusion de toute puissance. Le principe de réalité va s'imposer ensuite progressivement à l'enfant qui l'acceptera sans trop de heurt car la fonction soutenante et contenant de la mère a permis d'assurer à l'enfant un environnement confiant. L'enfant a ainsi confiance en lui pour faire face et accepter les désillusions progressives du principe de réalité. Cette relation mère-enfant est primordiale pour rendre possible l'ouverture progressive au monde. Cette première étape caractérisée par une parfaite adéquation est le socle pour construire ensuite un espace transitionnel.

Au contraire le faux-self se constitue lorsque la mère « n'est plus suffisamment bonne ». La mère ne répond pas ou par intermittence ou de manière inadéquate aux besoins de l'enfant. Surgit alors un traumatisme narcissique en raison de ce « dés-accordage » entre mère et enfant, l'accordage étant la relation d'unisson qui s'instaure entre la mère et l'enfant lors des premiers mois de manière non verbale (Stern, 1983). En effet, pour rappel, le trauma est « *l'inadéquation de la réponse de l'objet primaire ou encore comme une défaillance de l'environnement vis-à-*

vis de l'individu immature pris dans une situation de dépendance » (Parseval, 2007, p126). En réponse à ce trauma, le bébé constitue un clivage narcissique défensif donc momentanément protecteur mais mutilant. C'est le faux-self qui est une personnalité qui s'adapte à l'environnement chaotique, peu fiable, imprévisible, inadéquate et non soutenant.

Ce faux-self se développe selon deux directions. D'une part, se développe une hyper-maturation intellectuelle ou la psyché se coupe du corps afin d'échapper à la douleur que l'enfant ressent. L'enfant se construit avec une partie anesthésiée, insensible de sa psyché qui se détache et observe la partie souffrante. D'autre part, l'enfant fait une introjection mimétique de l'environnement traumatisant. Il copie et fait « comme si » ou fait semblant. Il est hyper-adapté à son environnement. Ainsi, il limite sa souffrance.

Ce mode de fonctionnement est identique à celui décrit par Lasch dans la description de l'individu contemporain narcissique. Dans les deux cas, l'enfant est sur adapté développant de cette manière une capacité réflexive et cognitive importante. Ces individus se caractérisent par une performance d'adaptation⁸⁸ car l'enfant est forcé de penser pour se protéger contre les réminiscences angoissantes. Cette nécessité de penser masque la déprivation et protège le vrai-self qui est ainsi caché. Ce faux self fonctionne comme une nounou contenant et soutenant. C'est un substitut maternel. Mais ce faux-self joue peut-être aussi le rôle d'un Moi marqué par une omnipotence illusoire et un déni des sentiments d'impuissance. Ainsi, l'individu a réellement un narcissisme primaire défaillant mais cette réalité est niée compensée par un sentiment illusoire de toute puissance. Par ailleurs, Winnicott précise dans le tableau qu'il dépeint des individus fonctionnant avec un faux-self que ces mêmes individus ou enfants surinvestissent la réalité extérieure pour obturer leur vide interne et contre-investir la menace d'effondrement. Ainsi, le faux-self joue le rôle de carapace ou de coquille insensible vis-à-vis de l'environnement en fonctionnant par imitation ou mimétisme. Dès lors, je pense que cette introjection n'en est pas réellement une. Cela ressemble à un copier-coller. Il n'y a pas d'identification réelle à l'objet primaire. Enfin, ce faux-self permet de prévenir un sentiment d'intrusion de l'extérieur. C'est aussi un moyen

Cette proposition théorique de Winnicott permet de comprendre et d'explicitier la position de Lasch concernant l'individu narcissique contemporain. C'est aussi une proposition qui éclaire, selon moi, les réactions et attitudes que j'ai pu relever lors des deux événements cités dans l'introduction de cette troisième partie.

⁸⁸ Je souhaiterais faire mention du nombre, apparemment, croissant des enfants détectés comme étant surdoués ou précoces.

Enfin et surtout je pense que les réseaux sociaux jouent ce rôle de faux-self. Le profil affiché est une défense. C'est une carapace contre un environnement extérieur apparaissant intrusif ou menaçant (figure 4, partie III). Le profil affiché correspond au faux-self décrit par Winnicott. Les réseaux sociaux numériques font office de carapace remplaçant la fonction contenante et soutenante de l'objet primaire (parents, mère ou substitut) défailant d'une coupure intergénérationnelle.

Donc, les réseaux sociaux numériques répondent non seulement à ce nouveau besoin de mise en scène mais qui plus alimentent ce besoin vital en accentuant l'adhérence à soi et la défaillance narcissique. Les réseaux sociaux numériques en valorisant le visuel et l'image prennent le relais de l'image renvoyé par le miroir. Green a, à propos du miroir, mis en avant son rôle primordial dans le passage du narcissisme primaire à l'ouverture aux objets extérieurs. Le stade du miroir développé par Lacan ou le visage miroir de la mère de Winnicott sont des éléments déclencheurs pour que l'enfant investissent l'extérieur.

En effet, j'ai exposé, dans le chapitre IV de la partie II, les finalités de l'éducation que sont la subjectivation et l'identité que l'image de soi est une image visuelle acquise grâce au miroir⁸⁹ permettant de développer la conscience de soi. L'image de soi est la façon dont le corps apparaît plus ou moins consciemment à l'individu à travers un contexte social et culturel, ce contexte étant particularisé par son histoire personnelle. Dans cette prise de conscience, il y a une étape importante, celle de l'image spéculaire où l'individu acquiert une image de soi par l'intermédiaire de son image renvoyée par le miroir. On peut donc avancer l'idée que face à une baisse de participation et une perte de qualité des relations entre parents et enfants, cette étape de reconnaissance par l'enfant de son image dans le miroir devient plus problématique car l'enfant pour se reconnaître dans le miroir a besoin d'un tiers, un parent ou un adulte. Le rapport à l'image instauré dans les réseaux sociaux numériques vient remplacer cette étape. Cependant, ce glissement n'est pas sans engendrer des questions car dans le stade du miroir l'enfant se reconnaît et opère aussi un lien entre image et corps vécu ou sensible. Ce lien met aussi en évidence un écart entre image du corps et corps sensible. Cet écart/liens, ce corps de chair, permet à l'individu de se distancier de lui-même tout en gardant un contact avec son corps sensible, cet écart étant la condition de possibilité pour instaurer un processus réflexif. Ce corps

⁸⁹ Deux auteurs dans le domaine de la psychanalyse font référence au miroir : Jacques Lacan (1936) et Donald Winnicott (1975)

de chair est aussi ouverture au langage. La mise en place de cet écart devient problématique voire inexistante dans le cadre de l'image constituée par les réseaux sociaux numériques car il y a décorporéisation de l'individu. C'est donc son arrimage dans la réalité et le concret qui est mis en berne. Il n'y plus de correspondance entre image du corps et corps sensible. Seul reste l'image du corps. L'individu reste seul en prise avec une image sans tiers, le parent ou adulte. Dès lors l'image constituée par les réseaux sociaux numériques n'est plus seulement une réponse au narcissisme défaillant de l'individu mais au contraire engendre un narcissisme défaillant et provoque l'adhérence à soi.

Ainsi, coupé du monde, l'individu se constitue dans une hyper-réflexivité. Mais cela reste une hyper-réflexivité particulière. Elle n'autorise pas un regard extérieur sur soi. Il n'y a pas de prise de distance. L'individu reste collé à son image. Seul le regard d'autrui peut instaurer cette distance. Il se retrouve dès lors dans une demande permanente de la confirmation de son image. Le groupe fait office de Moi-peau et de contenant. Le groupe tient lieu de cadre soutenant. Ou est-il possible d'envisager que se rejoue le mythe de Narcisse ?

Dans ce nouveau circuit, c'est aussi la forme signifiante du corps qui est mise à mal. En effet, la forme signifiante est l'extériorisation et la transposition du processus d'intériorisation, la forme étant issue des techniques du corps acquises lors du processus éducatif. Processus d'intériorisation et processus d'identification ne peuvent plus se faire en raison du tournant machinique de la sensibilité engendrant une baisse d'activité et une perte de participation. Le modelage du corps et les techniques du corps ne peuvent plus se constituer. C'est ainsi les formes et manières dans lesquelles s'inscrit la civilité qui sont remises en cause. Peut-on parler d'informel pour autant ?

Certainement, si l'on se réfère aux formes et prescriptions au cours lesquelles s'est établie la civilité au XVIIème siècle. Cependant, si l'on considère que les réseaux sociaux numériques engagent une réorganisation du circuit du sensible appelée insensible sensibilité, alors on peut imaginer que sont à l'oeuvre de nouvelles formes et manières d'être. S'opère un glissement, un changement dans les formes et manières d'être.

Qu'advient-il quand les réseaux sociaux numériques faisant office de Moi-peau, de protection et de cadre soutenant ne fonctionnent pas et ne peuvent mettre en place cet effet bunker ? Qu'en est-il quand les réseaux sociaux faisant office de faux-self ne jouent plus leur rôle protecteur ? Quels en sont les effets sur l'individu ? Quel est le réglage de la distance si l'objet connecté ne remplit plus sa fonction de mise à distance ?

.....*Au passage à l'acte*

Selon Lasch, l'individu contemporain, ayant peu d'estime de soi, peut percevoir la relation à l'autre comme une menace du fondement de sa personnalité : « *Ils évitent les engagements intimes qui pourraient les libérer de leurs intenses sentiments de rage. Leur personnalité n'est guère qu'un ensemble de défense contre cette rage* » (Lasch, 2006, p69). C'est ainsi qu'au-delà d'une protection et d'une méfiance dans le rapport à l'autre, l'individu est aussi en proie à une agressivité. De même, Winnicott notait la dimension agressive chez les individus fonctionnant avec un faux-self.

J'ai retrouvé ce mode de fonctionnement dans l'épisode nommé « Kill him ! Kill him ! ». Les réactions qui se sont produites lors de cet épisode sont dues à un narcissisme primaire défaillant créant ainsi une difficulté relationnelle. Autrui est perçu comme un ennemi engendrant ainsi un comportement agressif. Dans le cadre de notre épisode, des tensions existaient dans la classe. Deux clans s'étaient formés en raison de propos tenus par l'une des élèves. Il y avait donc un rapport de méfiance et d'agressivité latent, certaines se sentant attaquées par les autres. Le terreau était là pour que la situation explose si un événement déclencheur se présentait. Le film que j'avais choisi de projeter fut certainement l'élément déclenchant. Il vient nous révéler la façon dont ce passage à l'acte se déclenche. En effet, nous pouvons remarquer la coïncidence entre la projection du film, les réactions et l'incident survenu entre les élèves de la classe. Ce film a certainement permis à un non-dit ou plutôt du « non formulable » de se révéler. Un passage a pu se faire car quelque chose s'est libéré. Ce film fut un détonateur. Des barrières et limites ont sauté. C'est particulièrement l'avant dernière scène qui a fait office de catharsis pour les élèves. Mais c'est une catharsis particulière. Il y a en effet à une différence qui est de taille. Normalement la catharsis est un phénomène permettant de ressentir et de vivre les événements sans effectivement les réaliser. Au contraire, dans le cas de cet épisode nous sommes en présence d'un phénomène cathartique qui autorise un passage à l'acte la limite du rapport physique est transgressée. L'avant dernière scène du film a certainement réactivé un sentiment et un vécu enfoui. Comment comprendre ce phénomène cathartique particulier ?

Pour Aristote la catharsis est une purification des passions qui se produit lors de la représentation théâtrale et notamment lors de la représentation d'une tragédie. La catharsis est une réaction permettant de purifier ou de purger ses passions par l'entremise des actions des

personnages de la pièce. Les spectateurs s'identifient aux personnages dont les passions coupables sont punies par le destin. Le spectateur se délivre ainsi de sentiments inavouables. La catharsis a dès lors une valeur morale. En effet, en vivant par procuration les destins malheureux des personnages le spectateur peut prendre en aversion les passions qui ont provoqué ces malheurs. La catharsis est reprise en psychanalyse par Freud en 1895 dans *Etudes sur l'hystérie*. Elle sert à désigner la prise de conscience par laquelle un individu se remémore un événement traumatique passé et le revit. En psychanalyse, la catharsis repose sur l'abréaction des affects liés au traumatisme. Il y a une décharge émotionnelle qui accompagne la prise de conscience de ce trauma. La catharsis est ainsi le processus qui peut être émotionnellement violent et par lequel l'individu se libère du refoulement. Avec cette libération l'individu peut entamer une mise à distance du trauma permettant par là-même un travail d'élaboration de l'événement traumatisant par les moyens du langage. Cela enclenche ainsi l'intégration de cet événement traumatisant dans l'histoire de l'individu.

Dans le cas de l'épisode « Kill him ! Kill him ! », l'avant dernière scène a aussi fait résonance chez certaines élèves notamment celles qui ont réagi de façon virulente durant la projection. Cette scène ravive leur propre douleur. Il y a bien à ce stade réaction cathartique. La réaction des élèves révèle une douleur liée à un trauma. Cependant, l'issue n'est pas un travail d'élaboration mais un passage à l'acte. Il y a donc bien une différence avec le processus proposé par Freud. La topique proposée par Freud ne peut permettre de comprendre cet épisode.

C'est, dès lors, la troisième topique proposée par Dejours qui devient opérante. En effet, ce genre de passage à l'acte ne renvoie pas à un matériel refoulé mais renvoie plutôt au matériel non représenté constituant l'inconscient amential. Celui-ci est issu selon Dejours d'un trauma dans la relation entre parent et enfant en raison d'un nombre de signifiants non verbalisables et verbalisés. Dans l'épisode « Kill him ! Kill him ! » La situation traumatisante se trouve ravivée et provoque des réactions lors de l'avant dernière scène. Ce qui semble être vécu comme une violence ou une attaque est la rencontre entre Tom et le meurtrier de son père où ce dernier reste impuni de son crime. L'avant dernière scène est un événement déclencheur car cette scène ravive chez les élèves un sentiment douloureux d'injustice.

C'est ainsi l'usage du corps qu'il me semble nécessaire de convoquer et des discuter.

Les usages du corps

Le principe de l'usage du corps remonte selon Agamben à l'Antiquité, aux écrits d'Aristote et notamment à la *Politique* (1245b, 18), et fait référence à l'esclave qui faisait usage de son corps : « (...) *l'être dont l'œuvre est l'usage du corps* » (Aristote in Agamben, 2016, p1072).

Deux termes sont essentiels : *chresis* et *energeia* qui signifient respectivement usage du corps et être en œuvre. Les deux termes réfèrent à deux registres différents : l'éthique et l'ontologie. Par ailleurs Aristote définit l'esclave comme « *l'homme qui n'est pas de soi, mais d'un autre* » (Aristote, 1245b, 18).

Agamben propose d'interpréter ces définitions de l'esclavage comme une question d'ordre physique du type : « *Existe-t-il quelque chose comme un corps de l'esclave ?* » (Agamben, 2016, p1076). Selon Agamben, les propos d'Aristote quant à l'esclavage définissent l'esclave comme une machine qui n'est pas tournée vers la production mais vers l'usage. Le corps de l'esclave est un instrument d'usage. Ainsi, Agamben propose d'analyser l'expression usage du corps au sens de pratique et de mode de vie. Dès lors, le corps est un usage sans finalité extérieure. C'est un usage pour soi sans production ou objet extérieur.

Par ailleurs, l'esclave et l'usage de son corps relève de la maison (*oika*). Cet usage du corps relève du registre économique et non politique. Dans cette perspective, l'esclave fait partie du maître. Il est propriété du maître au sens économique et non au sens juridique. Cela signifie aussi qu'il fait partie du maître comme un *organon*. L'esclave ne produit pas *d'ergon*.

Donc, l'homme agit quand il utilise les choses non quand il les fabrique. Ainsi, l'homme libre est celui qui est usager et non producteur. De ce fait, le statut de l'esclave est condition de possibilité de l'homme libre. L'esclave est selon Agamben « une sorte de refoulé » (Agamben, 2016, p1088). L'esclave permet de supporter et de prendre en charge l'usage que l'homme libre ne peut tenir en raison de son statut. Ainsi, selon Agamben, l'usage du corps de l'esclave est :

- Une activité improductive
- Une zone d'indistinction entre corps propre et corps d'autrui
- Une zone d'indistinction entre instrument artificiel et corps vivant
- Ni poiesis, ni praxis

L'esclave est ainsi l'homme sans œuvre mais qui est condition de possibilité de la réalisation de l'œuvre de l'homme. C'est un vivant exclu de l'humanité permettant ainsi aux hommes

d'avoir une vie humaine c'est-à-dire politique. Dès lors l'usage du corps se situe sur le seuil entre zoe (vie nue) et bios (vie humanisée), entre *physis* (nature) et *nomos* (loi, norme).

Par ailleurs, Le verbe *chrestai* provenant de *chresis* signifiant usage du corps « exprime la relation que l'on a avec soi, l'affect que l'on reçoit en tant que l'on est en relation avec un être déterminé » (Agamben, 2016, p1096). Pour faire l'usage et notamment l'usage de mon corps je dois être affecté en conclut Agamben (Agamben, 2016, 1097).

Enfin, Agamben explique que les relations entre sujet, action et agent fonctionnent dans une circularité. Agent et sujet sont indistincts. Il y a auto-constitution et auto-présentation où il n'est pas possible de différencier sujet et agent, sujet et objet. Tel est le sens d'usage dans usage du corps.

A la lecture des travaux d'Agamben à propos de l'expression usage du corps, les usages et actes rapportés dans les deux épisodes peuvent donner l'impression que l'usage du corps en cours dans notre société contemporaine peut se réduire à la zoé, la vie nue. Le corps ne paraît plus affecté par une précedence ou un rapport à l'autre. L'usage du corps ne se situe plus entre zoé et bios. Il n'est que zoé et le sujet se rabat sur l'agent et l'objet. Dans cette perspective cela signifierait que la fonction corps-sujet (Merleau-Ponty, 1947) à partir de laquelle j'ai proposé de bâtir ce présent travail⁹⁰.

Peut-on dès lors considérer avec Stiegler que l'usage du corps est revenu à un stade entomologique (Stiegler, 2011) ?

Même si l'individu ne paraît plus affecté, pour autant l'usage du corps ne se réduit pas, selon moi, à un stade entomologique. En effet, l'usage du corps à l'œuvre actuellement n'est pas dépourvu du *nomos*, de la loi ou norme. Il y a bien des normes mais celles-ci proviennent d'une adaptation de l'environnement sociétal et politique. L'usage du corps actuel résulte des cadres primaires à l'oeuvre soumis à des modalisations qui sont des transformations ou altérations (Goffman, 1971). Ce phénomène de modalisation s'appuie sur la notion de mode qui est :

« (...) un ensemble de convention par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la

⁹⁰ Je développe cette notion dans mon introduction pour exposer mes choix disciplinaires en me référant à la phénoménologie et à Merleau-Ponty.

première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente » (Goffman, 1971, p31).

La modalisation est le processus par lequel progressivement les cadres primaires évoluent, changent jusqu'au point de marquer une rupture. Ainsi, les normes régissant les usages et techniques du corps ont subi ce processus de modalisation pour devenir autres. Le comportement apparemment grégaire que le recours à l'objet connecté peut créer est un semblant auquel il faut porter attention. Cependant, ces différents comportements ne doivent pas nous leurrer sur l'apparent comportement démonstratif de la population adolescente. Il me semble aussi partiellement faux de voir dans ces comportements une régression au stade entomologique bien que les faits peuvent cautionner cette thèse. Le passage à l'acte est une manière de répondre aux nouveaux usages du corps et aux nouvelles normes certes peu enviables mais vraisemblablement réelles. Faut-il pour autant accepter ces attitudes et manières d'être ?

Je pense au contraire que la tâche des adultes est de répondre à cet enjeu en proposant des pratiques contrecarrant ces nouvelles façons d'agir. Il me semble primordial de proposer des pratiques prenant en compte l'état des lieux que j'ai exposé au cours de la partie III et IV et de tenter d'y faire face à l'aide de moyens répondant à ces déficits narcissiques et cette coupure intergénérationnelle. C'est pourquoi, je préconise dans le chapitre suivant le recours au soin comme moyen éducatif pour répondre à ces enjeux sociétaux. Ce n'est bien entendu qu'une suggestion étayée de ma pratique qui reste donc certainement perfectible, limitée et discutable.

2 La question des moyens

Le soin

Je souhaite dans ce chapitre aborder la question des moyens. Pour ce faire, je vais aborder l'éducation en pensant la relation entre individus à partir de la notion de soin.

En ayant recours à ce terme je souhaite mettre l'accent sur la bienveillance, l'attention qui existent dans une relation entre individus, et, où l'expérience sensible est de mise. Le soin suppose une attention, une minutie, une sollicitude. Il s'agit, en effet

« du soin que les hommes et les femmes sont capables de prendre les uns des autres en dehors de toute loi positivement écrite dans le cadre intergénérationnel qui le situe comme descendants et ascendants, et en particulier du soin que les hommes et les femmes sont capables de prendre des enfants (...) c'est-à-dire des êtres structurellement mineurs » (mais il s'agit aussi de la) « capacité que la majorité a de critiquer la loi du fait même qu'elle le respecte et que, dans sa critique, elle ne prend soin sur un mode majeur qui est l'affirmation de la possibilité d'améliorer la loi, ce qui lui confère une nouvelle forme d'autorité : celle de la modernité qui est le principe de justice » (Stiegler, 2008, p88).

Penser les relations entre individus à partir du soin c'est aussi se référer au souci de soi et des autres. En effet, l'étymologie du terme soin est *sunnon* qui signifie « s'occuper de, se soucier de ». Le souci de soi est une expression employée par Foucault dans son troisième tome de son livre *Histoire de la sexualité* (1984). A partir de l'analyse de textes de l'Antiquité grecque (entre IV^{ème} siècle av J.C et I^{er} siècle après J.C) Foucault étudie l'évolution des représentations mentalités et pratiques quotidiennes vis-à-vis du plaisir. Comme j'ai pu l'exposer, Foucault montre qu'au cours de cette période on s'intéresse moins au respect de la loi en tant que tel qu'à l'attitude qu'adopte chaque individu pour la respecter. L'accent est mis sur le rapport que l'individu entretient à l'égard de soi. Il y a ainsi un souci de soi. Ce sont des pratiques, des pratiques de soi s'appuyant sur des *tekhnè*, des arts de faire, afin de se déprendre de ce qui est le plus immédiat c'est-à-dire son propre intérêt. Ces pratiques permettent ainsi une transformation de soi. Pour ce faire, elles requièrent un travail, une forme d'ascèse et ce dans

le but de développer une connaissance et une maîtrise de soi. C'est ainsi que l'individu prend soin de lui. Il prend la mesure de ce dont il est capable et il se centre sur lui afin de se soucier des autres.

En traitant de la relation sensible dans le processus éducatif sous l'angle du soin et du souci de soi et des autres, le but est d'aborder la transmission au sein de laquelle l'attention est présente, la bienveillance est de mise et l'autorité est une surveillance bienveillante (Marcelli, 2003, p282) car l'acte de transmission n'est pas exempt d'affect. Cela signifie surtout que cet affect ne peut être occulté et peut même être convoqué et sollicité.

Il s'agit, dès lors, de proposer dans le champ de l'éducation et des apprentissages scolaires des moyens ou des méthodes où les pratiques de soi sont présentes, où la bienveillance et l'attention sont constitutifs de la relation pédagogique. Le but est de penser des techniques et pratiques faisant place à la relation sensible. En effet, la relation pédagogique est une pratique nécessaire mais non suffisante de la pratique enseignante qui, dès lors, peut se présenter comme un métier du lien (Blanchard-Laville, 2005) et j'ajoute comme un métier du lien sensible. Cependant, cette proposition n'est pas sans poser question. Il me faut donc l'explicitier et tenter de montrer les enjeux, les effets mais aussi les limites d'une relation pédagogique où le sensible et la dimension affective sont présentes, dimensions qui sont à mon avis occultées actuellement dans le monde scolaire, ce que confirme de son côté Blanchard-Laville :

« En fait, il semble qu'on ait appris aux enseignants ou qu'ils aient « cru » comprendre qu'ils devaient répondre professionnellement aux questions qui se posent dans l'exercice de leur métier. C'est ce que j'appellerai les malentendus de la formation : à savoir répondre professionnellement signifie pour eux éradiquer toute une partie de soi et notamment les émotions et les mouvements psychiques internes que les situations professionnelles provoquent. Cela les a conduits le plus souvent à un clivage important entre la part professionnelle et la part personnelle de leur soi-enseignant (...) Je constate que, du coup, les enseignants ont à passer par un réapprentissage de l'écoute d'eux-mêmes, du fait qu'on ne peut pas laisser à la porte de la classe tout ce qu'on est, tout ce qu'on ressent et que, par contre, accepter de ressentir ce qu'on ressent ne veut dire se laisser tranquillement aller à ses penchants naturels ; il s'agit au contraire d'essayer d'élaborer ce ressenti pour dégager l'espace professionnel de ses propres enjeux narcissiques et libidinaux, autant que faire se peut, au profit des élèves » (Blanchard-Laville, 2005, p104)

Pour discuter des moyens et penser une éducation sensible sous l'angle du soin au sein de la relation pédagogique, je vais avoir recours à ma pratique d'enseignante en classe et ma pratique de psychopédagogue en séance individuelle.

Pour ce faire, je présenterai et analyserai quelques caractéristiques de ma posture d'enseignante pour en faire une lecture critique. Il s'agira de prendre en compte la place que j'ai pu occuper en tant qu'enseignante et en tant que psychopédagogue pour appréhender la façon dont les dimensions sensible et affective ont pu ou non émerger, dimensions affectives qui à mon avis doivent rester présentes pour tout enseignant. Il s'agit de mettre au jour la façon dont mes identités professionnelle et personnelle se sont imbriquées et d'en percevoir les effets positifs ou négatifs voire les résistances dans la relation pédagogique, résistances qui « *expriment le fait que les enseignants ont construit des aménagements bien nécessaires, à la fois vis-à-vis des « attaques externes », et aussi par rapport aux fragilités internes qui ne manquent pas d'actualiser les situations vécues dans la classe* » (Blanchard-Laville, 2005, p99).

Dans le fonctionnement de la classe et dans une situation didactique classique, l'enseignant a une place déterminée. La posture de l'enseignant est, en effet, dépendante de la situation de face à face où le but est de faire acquérir aux élèves des connaissances et des compétences. L'enseignant est détenteur d'un savoir qu'il doit transmettre, et, de compétences qui lui permettent normalement d'assurer cette transmission. On peut donc dire que l'enseignant se retrouve en lieu et place du sujet supposé savoir (Blanchard-Laville, 2005, p157).

Cependant, cette place de sujet supposé savoir doit donc, selon ma proposition, s'accorder avec une posture d'enseignant laissant émerger sciemment une part de Sensible dans sa relation pédagogique. Est-ce possible ? Comment faire pour accorder ces deux paramètres ? Est-il possible de laisser émerger sa sensibilité en classe, de laisser la place à ses affects, et, peut-être alors de laisser transparaître des failles ou fragilités tout en tenant la place de celui qui est détenteur du savoir ? N'y a-t-il pas là un hiatus ?

Pour enseigner il est nécessaire de poser un cadre. Poser un cadre, c'est poser des règles de fonctionnement. Il s'agit de donner les limites dans lesquelles le cours va se dérouler. Les limites que je pose en tant qu'enseignante sont dépendantes de l'institution scolaire dans lequel je suis et de la façon dont la société actuelle se représente les apprentissages. Mais ces limites

sont aussi dépendantes de ma représentation subjective explicite et implicite du rôle et de la place de l'enseignante que je suis, de la place et du rôle que doit avoir de l'élève dépendants eux-mêmes de la représentation de l'élève idéal dont je suis empreinte. Ce cadre est ainsi constitué de paramètres objectifs et extérieurs à moi et de ma subjectivité, de mes attendus implicites et explicites de ce qu'est l'enseignement, et, de ce qu'est un élève.

Ainsi ce cadre que l'enseignant met en place a partie liée avec ce que Blanchard-Laville appelle le transfert didactique (Blanchard-Laville, 2001, 2004) qui est un transfert issu du rapport au savoir que l'enseignant s'est constitué. Dès lors, il me semble opportun de questionner mon transfert didactique.

Le transfert didactique est, selon Blanchard-Laville, une dynamique transférentielle qui se joue lors des cours entre les individus et à l'intérieur de leur dynamique relationnelle. En ce sens, la dimension psychique intervient dans lors des apprentissages que ce soit du côté des enseignants ou du côté des élèves :

« (...) l'enseignant est un sujet qui, bien qu'assujetti aux contraintes didactiques et institutionnelles, n'en reste pas moins aussi assujetti à son inconscient (...) Mais le professeur n'est pas tout seul dans la classe : il est plongé dans une situation groupale ; les élèves sont aussi soumis à leur inconscient et ont eux aussi un monde intérieur fantasmatique (...) L'interaction de tous ces psychismes crée une atmosphère que je qualifie de transférentielle : chacun des participants pourrait dire (...) comment il ressent cette atmosphère, c'est-à-dire comment il se sent traversé par les affects qui circulent dans cet espace » (Blanchard-Laville, 2005, p111).

Les interactions entre l'enseignant et l'élève ou les élèves sont ainsi dépendantes d'une atmosphère transférentielle. Au coeur de ce lien transférentiel se jouent les affects et la dimension sensible de chacun. L'enseignant, toujours selon Blanchard-Laville, est le principal protagoniste de cette atmosphère. Par ailleurs, c'est en fonction de cette atmosphère que l'enseignant va pouvoir faire cours plus ou moins facilement. La dimension sensible permet à l'enseignant de forger sa place et son identité professionnelle, et, ainsi de mettre en place un lien suffisamment stable pour ensuite transmettre des connaissances et construire des compétences avec les élèves.

Blanchard-Laville avance aussi l'idée qu'il y a un double transfert. Il y a d'abord transfert de l'enseignant vers les élèves : « *Il (l'enseignant) adresse lui aussi un certain nombre de demandes aux élèves, qui ne sont pas strictement d'ordre didactiques. Ses attentes imaginaires peuvent être déçues, lorsqu'elles sont en trop grand décalage par rapport à la situation vécue, ou trop fortes* » (Blanchard-Laville, 2005, p155). Il y a ensuite le contre-transfert de l'enseignant où l'enseignant réagit au transfert des élèves.

Dans cette perspective, il me faut analyser ce phénomène de transfert et de contre-transfert.

Avant toute chose, je tiens à dire que ma posture d'enseignante a évolué. Celle dont je vais rendre compte pour développer les principes d'une éducation sensible se basant sur le soin est, si je puis dire, le fruit d'un travail sur moi, d'une remise en question et d'une adaptation aux situations rencontrées. C'est une posture acquise au fil de mon expérience, de ma pratique et surtout de mes déconvenues.

D'une enseignante qui voulait absolument que « ses » élèves réussissent, je suis passée à une attitude plus « distanciée » par rapport à mes attentes et par rapport à leur réussite. Je n'avais plus besoin de prouver que je pouvais être une bonne enseignante. Je crois que, au fur et à mesure, je n'ai plus eu besoin de me confirmer et me légitimer en tant qu'enseignante. J'étais là. Cela suffisait. Je n'étais plus dans l'attente d'un retour. Ce déplacement dans ma posture professionnelle a engendré des changements dans mon attitude. De nature exigeante et perfectionniste avec moi et les autres, j'ai accepté progressivement de desserrer l'étau. Mes exigences ont été moins fortes. Je crois que ce cheminement a permis de laisser de la place à ce que pouvait être ces élèves. Je dirais que j'ai lâché prise et ce fut bénéfique. Ma peur d'être débordée a diminué. J'ai donc ressenti moins le besoin de contrôler. Je dirai que j'ai accepté progressivement de perdre « certains pouvoirs ». Cela a permis aux relations entre individus de se détendre

J'ai, aussi, cheminé en décidant que je ne savais pas tout. J'ai décidé d'assumer cette posture auprès des élèves. Pour cela, je pouvais reconnaître mes erreurs auprès des élèves si j'en faisais. Assumer ses erreurs a, à mon avis, un avantage. Cela permet de « dégonfler » tout sentiment d'injustice, sentiment très prégnant dans la population adolescente et pouvant créer des forces de déliaison comme dans l'épisode « Kill him ! Kill him ! ».

C'est ainsi que j'ai modulé au fur et à mesure le scénario et le climat que je mettais en place dans la classe. D'une place de sujet supposé savoir que l'institution me garantissait et que j'occupais sans trop de contrainte je suis passée à une posture assumant le doute, l'incomplétude

et le manque. J'ai ainsi transformé l'espace psychique de la classe et modulé mon transfert didactique

Ma posture, ma gestuelle et mon attitude ont évolué. J'ai abandonné le face à face. J'ai très peu occupé ma place derrière le bureau. Je suis rarement restée assise derrière mon bureau préférant être debout et privilégiant les déplacements. J'ai opté pour les placements de profil par rapport aux élèves, cette place me garantissant une meilleure vision des corps. Cela évitait par la même occasion toute mise en place de rapport duel et frontal limitant ainsi toute impression de domination ou tout sentiment de méfiance de la part des élèves. Cet aspect est très important dès lors que l'on prend en considération le sentiment de méfiance que peut ressentir la population adolescente vis-à-vis des ascendants.

Cependant, il y a une chose que je me suis efforcée de garder, et, je pense à ce jour que ce fut judicieux. Je pense que c'est même l'élément déterminant garant du bon fonctionnement de mon dispositif et de ma méthode. Il s'agit du holding didactique à partir duquel j'ai pu penser le soin dans la relation pédagogique.

Le holding didactique est la fonction contenant et soutenant qu'offre un enseignant dans l'espace de la classe permettant ainsi de créer une enveloppe psychique pour le groupe classe. Le principe du holding didactique s'appuie sur la notion de Winnicott (1971), le holding, qui est la manière dont le bébé est porté. Pour Winnicott le holding est la façon dont le bébé est tenu physiquement, mais c'est aussi la façon dont les parents soutiennent l'enfant symboliquement pour que ce dernier ait un sentiment de continuité et d'unité. Ce holding permet à l'enfant d'avoir confiance dans son environnement.

En raison d'une baisse de la qualité des relations entre parents et enfants lors des interactions précoces, il me semble nécessaire de maintenir dans le cadre de la classe un holding didactique suffisamment présent afin de maintenir un environnement sécurisant. Il s'agit là d'éviter de réactiver des expériences de la petite enfance qui peuvent s'avérer néfaste pour les apprentissages de l'élève et pour la vie de la classe. En effet, Blanchard-Laville a montré que l'on pouvait faire un rapprochement entre la relation pédagogique qui a lieu dans la classe et le lien mère-enfant :

« La légitimité de cette extension, outre sa valeur heuristique, est à chercher dans le fait que le sujet enseigné est replacé par chaque situation d'enseignement dans un état de dépendance provisoire à l'enseignant-environnement, qui ne peut manquer de réveiller en lui cette détresse archaïque du nourrisson dépendant absolu » (Blanchard-Laville, 2005, p264).

Comme j'ai avancé l'idée que les premières interactions entre parents et enfants pouvaient être défaillantes et que, selon Blanchard-Laville ces premières relations peuvent être réactivées lors des apprentissages, je pense, dès lors, qu'il peut y avoir difficulté dans les institutions éducatives en raison des premières relations défectueuses entre parents et enfants. C'est pourquoi je pense qu'il faut instaurer un holding didactique si ce processus est absent de la relation pédagogique et le renforcer s'il existe déjà afin de « combler » ce manque ou pour au minimum ne pas reproduire une situation traumatique.

J'ai conduit ce holding didactique de plusieurs façons selon que j'étais en séance individuelle ou en classe avec un groupe. C'est pourquoi, je vais présenter les deux situations indépendamment l'une de l'autre.

Dans le cadre de ma pratique de psychopédagogue je vais notamment m'appuyer sur le cas Alexandre dont le portrait a été présenté dans la partie II⁹¹. Dans un second temps j'aborderai, non plus le travail en face à face individuel, mais le travail en groupe et non plus en face à face individuel. Pour ce faire, je me référerai aux épisodes vécus en classe lors de ma pratique d'enseignante de BTS en Culture générale et expression⁹². Il m'est apparu effectivement impossible dans la pratique d'appliquer la même méthode en séance individuelle qu'en travail de groupe. D'ailleurs, les demandes, attentes et objectifs sont différents. Je convoquerai ensuite une pratique de soi dominante dans les apprentissages à savoir l'écriture qui me semble, en dehors du fait que l'écriture est essentielle dans l'enseignement, intéressante à utiliser dans la pratique que je développe. Enfin, je terminerai ce chapitre en discutant de la place de l'autorité au sein des pratiques pédagogiques que je propose. En effet, cette dernière peut sembler être mise en difficulté dans le dispositif pédagogique que je propose. C'est pourquoi, j'explicitrai

⁹² J'ai présenté ce contexte au cours de la première partie en relatant la genèse de mon questionnant au sujet de la relation sensible dans le processus éducatif.

ma posture vis-à-vis de ce que l'on peut attendre actuellement de la relation d'autorité sachant que celle-ci fonctionne dans une relation asymétrique qui somme toute est actuellement en déliquescence en raison de la coupure intergénérationnelle en cours.

2.1 Holding didactique et enveloppe commune : le rôle du transfert et contre-transfert didactique

Prenant le parti que le tissage intrapsychique du bébé est défaillant lors des premiers mois en raison de liens intergénérationnels qui se délitent, je pense que la relation pédagogique est empreinte de cette défaillance et devient ainsi complexe et difficile à mettre en place avec la population adolescente que l'on rencontre au collège, au lycée et même lors de premières années post-baccalauréat. C'est pourquoi je propose d'aborder la situation d'apprentissage en convoquant le holding didactique. Le but est d'éviter de réactiver une situation défaillante, source de traumatisme et cause certainement de difficultés d'apprentissage. En effet, comment affronter la peur de l'inconnu que génère l'apprentissage si l'on se sent insécure, La situation d'apprentissage et la relation pédagogique, comme l'a montrée Blanchard-Laville, s'appuyant sur le holding maternel et les premières relations entre parents et enfants ?

Ma réponse, issue de ma pratique, est de prendre appui sur le holding didactique et de compenser des relations défaillantes en prenant une posture maternelle et en faisant usage, de ma place de pédagogue, de « la capacité de rêverie maternelle » (Bion, 1979). En adoptant cette posture, il s'agit en fait de prêter mon appareil à penser les pensées pour verbaliser le non symbolisable permettant de recréer ainsi une trame à la place de « trous », de failles ou de non symbolisable. Comme je l'ai décrit dans la partie II de ce présent travail, la capacité de rêverie maternelle est un mécanisme permettant à la mère de subvenir aux besoins du nourrisson immature psychiquement et physiquement. La mère ou faisant fonction symbolise pour le nourrisson l'ensemble de sensations internes ou environnementales qui lui sont inconnues et peuvent donc être terrifiantes. La mère reçoit et traduit pour le nourrisson l'ensemble de ces sensations inconnues. La mère fait le lien entre les sensations du nourrisson et son monde environnement. C'est la « capacité de rêverie maternelle » (Bion, 1979)

Je propose d'adopter cette posture maternelle en l'adaptant au dispositif pédagogique avec les élèves.

Une fois ce principe posé, il reste à déterminer les moyens mis en place pour faire usage de cette « capacité de rêverie maternelle » dans le cadre de ma pratique pédagogique et psychopédagogique. De prime abord, avoir recours à cette capacité de rêverie dans le cadre d'une relation pédagogique ou même psychopédagogique paraît impensable ou incongru. Il me faut donc expliciter ce choix et la manière dont je fais usage de cette disposition.

Pour ce faire, je choisis à nouveau d'objectiver ma pratique professionnelle à partir du travail effectué auprès d'Alexandre.

Alexandre et la peur de l'inconnu

Le travail effectué avec Alexandre dans le cadre du dispositif psychopédagogique mis en place est parti du questionnement suivant :

- Comment arrimer ce garçon ? Comment mettre en route le circuit du sensible à mon sens défaillant ? Comment aider cet enfant à métaboliser et intérioriser ce qui semble lui « glisser dessus » ?
- Ce garçon me semble fonctionner avec un faux self. Il semble renvoyer et faire ce qu'on attend de lui. « Comment lui permettre de retrouver contact avec son vrai self ?

Mon objectif pourrait se résumer de la manière suivante :

- J'agis pour aider Alexandre à s'arrimer, à trouver sa place dans notre monde et à l'école afin de l'aider à s'inscrire dans une permanence et une continuité. Je fais ainsi le choix de mettre en place un dispositif qui me semble aller dans ce sens. Pour ce faire, Je ressens le besoin de faire office de fonction maternante et contenante, de trouver un accordage affectif et d'installer une attention conjointe. Cette posture permet, à mon sens, de réactiver le circuit du sensible.

La relation mère-enfants me paraît fragile chez Alexandre. Ayant perdu sa mère quand il avait deux ans, on peut comprendre cette fragilité. Cependant, cette explication ne me paraît pas suffisante. La fonction contenante de la mère est très prégnante lors des premiers mois et la

mère d'Alexandre est morte lorsqu'il avait deux ans. Je suppose donc que ce lien a toujours été fragile (cette supposition me sera confirmée à la suite par l'oncle et la grand-mère d'Alexandre).

Son comportement recèle d'autres signes qui m'alertent quant à l'étayage de la fonction contenante et rassurante qu'il a pu avoir comme son comportement au lycée, ses évitements, sa fuite et son manque de confiance. Alexandre a peur de l'inconnu et apprendre nécessite de se confronter à l'inconnu au non-savoir. Ce contexte est certainement terrifiant pour Alexandre. Cela le renvoie à son histoire chaotique, semée de pertes et d'incertitudes. Cela lui est donc probablement insupportable.

Ainsi, les incartades d'Alexandre à l'école seraient des défenses auxquelles aurait recours Alexandre afin de se protéger contre la symbolisation et la verbalisation qui requiert la situation scolaire. Alexandre peut ressentir une forte une forte angoisse à l'idée de devoir réfléchir et rédiger. D'ailleurs, je garde à l'esprit cet événement survenu lors d'une épreuve de bac blanc en sciences : se faire exclure...etc.

Ecrire ou réfléchir est pour lui purement invivable. Je fais donc le choix d'écrire avec lui et pour lui. Je mâché si je puis dire son travail, l'incorpore pour lui et lui renvoie une fois mâchée. Je le digère pour lui et avec lui.

Ce cas n'est pas anodin. Il éclaire ma pratique d'une façon particulière et met au jour mes choix pédagogiques et mes postures de recherche. En effet, ce cas me semble un cas princeps quant à ma pratique professionnelle, mon mode fonctionnement Quelles en sont les raisons ?

Comme je l'ai précisé précédemment, le holding didactique est la fonction contenante et soutenante qu'offre un enseignant dans l'espace de la classe. Le principe du holding didactique s'appuie sur la notion de holding de Winnicott (1971) qui est la manière dont l'enfant est porté. Pour Winnicott le holding est la façon dont le bébé est tenu physiquement, mais c'est aussi la façon dont les parents soutiennent l'enfant symboliquement pour que ce dernier ait un sentiment de continuité et d'unité. Ce holding permet à l'enfant d'avoir confiance dans son environnement.

Pour ma part, image maternelle contenante, soutenante et rassurante sont les mots qui qualifient en général ma relation aux élèves. Mon holding didactique est très fort vis-à-vis des élèves.

Avec Alexandre cette propension a pu prendre une place nouvelle et une autre dimension. En effet, orphelin de mère et de père comme j'ai pu l'exposer dans la partie II, vivant désormais à Paris avec son oncle divorcé, sa étant restée grand-mère dans le sud-ouest, la place maternelle est réellement vacante.

Le holding didactique que j'avais l'habitude de mettre en place pouvait « s'épanouir » ou « prendre toute son envergure » dans la relation pédagogique que je construisais avec Alexandre. Les conditions étaient favorables pour que mon holding didactique très maternant et soutenant puisse s'épanouir !

Mais d'autres éléments entrent en ligne de compte et expliquent ce qui a pu me lier à Alexandre. Ce choix correspond aussi à l'affect que j'éprouve pour ce garçon. Il me touche. Je suis très impliquée et une relation particulière et forte se joue avec Alexandre.

Dès lors, c'est mon transfert et contre-transfert qui entrent en ligne de compte et éclairent certainement ce qui a pu se jouer avec cet adolescent. Cette relation transférentielle est certainement l'élément déterminant du mode de fonctionnement, des moyens mis en place et des finalités obtenues.

Se réparer.

La relation transférentielle et contre-transférentielle a eu une fonction particulière dans le travail effectué avec Alexandre. Il me paraît donc essentielle de mettre au jour le rôle qu'a eu cette relation transférentielle et contre-transférentielle.

Dans l'après coup, je pense que cette relation est au fondement de mon dispositif psychopédagogique avec Alexandre. Je suppose aussi que ce mécanisme éclaire et oriente l'ensemble de ma pratique. C'est parce que j'établis un transfert particulier que mon dispositif fonctionne. C'est parce que mon contre transfert se constitue d'une manière particulière que le holding didactique est le moteur des moyens que je mets en place.

Il s'agit là d'avoir recours à cette relation transférentielle pour construire un dispositif d'intervention faisant appel au circuit du Sensible. Par la relation transférentielle que j'établis, je réenclenche une relation sensible mise hors circuit. Parce que j'établis un transfert particulier

qui oriente mon holding didactique, que les moyens que je mets en œuvre réactivent une relation sensible. Je constitue au sein de ce transfert et de ce contre-transfert une enveloppe commune.

C'est une façon de réparer et de me réparer. En réparant cet adolescent, je me suis réparée. Cet adolescent était en demande. Il avait besoin d'une fonction contenant. J'avais besoin de donner et d'établir ce type de relation pour des raisons personnelles et intimes.

La situation d'Alexandre venait répondre à un besoin personnel de réparer, de combler et de donner. Je pouvais pratiquer une forme de soin qui m'était et me reste essentielle.

J'ai ressenti fortement, lors de ma rencontre avec Alexandre, le deuil qui le hantait. Cela m'interpellait et me parlait. Je retrouvais le deuil qui m'habitait depuis quelques mois.

La maladie était aussi un paramètre important dans la jeune vie d'Alexandre. Son père étant mort d'un cancer, Erwan était fortement imprégné de la maladie.

L'ensemble de ces points furent déterminants dans la relation que je pus établir avec ce garçon. Cela me parlait, m'interpellait et me touchait.

Ainsi naissait un sentiment imperceptible que nous pouvions nous réparer. Ce sentiment prit tout son sens lors d'une conversation que nous avions tous les deux.

Alexandre, un jour que nous discutons me dit tout à coup « je suis une raison de vivre ». Hormis le fait que cet avis était certainement une façon pour Alexandre de se « renarciser » ou une façon de lutter contre le gouffre de la dépression et de la mort, il trouva un écho fort chez moi.

Ce fut un déclic pour moi dans la relation que je mettais en place avec Alexandre, ce que D Stern appelle « Un monde dans un grain de sable » (Stern, 2004).

En effet, « Je suis une raison de vivre » vint trouver un écho dans mon esprit alors que j'étais dans une période charnière dans ma vie personnelle marquée par le deuil, l'abandon et la perte. Ma vie personnelle était fortement marquée par la mort et le deuil.

C'était aussi une période charnière de ma vie, entre un passé caduc et une nouvelle vie à reconstruire.

Enfin, le besoin de construire une peau, une nouvelle peau m'était nécessaire. Je venais de perdre plusieurs peaux ou soutiens contenant dans ma vie. Il me fallait en construire de nouveaux.

Alexandre « fit son apparition » dans ce contexte. Lutin, joueur, enjôleur mais aussi perdu, il cherchait désespérément sans trop le savoir un lieu où se poser en confiance et en douceur. Il cherchait un regard confiant et rassurant.

Alexandre voulait donner de la joie autour de lui. Il voulait que les gens soient heureux. C'était une façon de conjurer l'ambiance de deuil et de mort qui l'avait entouré depuis sa tendre enfance.

C'est ainsi qu'Alexandre toujours enjoué refuse « de se prendre la tête » d'où certainement sa difficulté à se concentrer, à réfléchir et à apprendre depuis sa petite enfance. Il m'a raconté ainsi qu'il se souvient de son comportement des périodes de sa vie où il a vécu avec son père après la mort de sa mère (entre 2 et 4 ans). Il ne tenait pas en place, ne voulait pas se coucher le soir, ne dormait pas ou très tard. Il se cachait pour ne pas aller se coucher. Il m'a raconté que son père parfois se sentait dépassé par cette enfant « qui ne tenait pas en place ».

Par ailleurs, Alexandre m'a toujours rapporté qu'il était un enfant facile. C'était un enfant gai et qui ne s'opposait pas ; Il acceptait tout ce qu'on lui demandait.

Toujours est-il qu'un jour, au cours d'une séance et dans le fil d'une conversation, Alexandre me dit tout à coup « je suis une raison de vivre ». Quels furent mon étonnement et ma réaction ! Cette phrase résonnait en moi de façon aigue. Ce propos était pour moi un boomerang mais aussi un appel. Cet adolescent de 16 ans venait répondre à trois ans de détresse. Il touchait sans le savoir « dans le mille ».

A l'issue de cette narrations plusieurs questions affluent. Tout d'abord, il faut prendre en compte ce que j'appelle l'ombre portée du sujet sur l'objet. En effet, comme nous avons pu le voir précédemment dans l'analyse de mon contre transfert en tant que chercheur, il y a dans ce phénomène une possible contamination des affects du sujet que je suis sur mon objet orientant ainsi ma compréhension de la situation et des mouvements transférentiels en jeu. Il y a un entrelacs (Ben Slama, 1999).

Dès lors, dans quelle mesure mon interprétation des actes, des réactions et de la situation en présence d'Alexandre n'est pas qu'une contamination de mes propres affects, de mes propres ressentis ?

Par ailleurs, dans quelle mesure peut-on faire usage de son transfert dans le cadre de la classe. Jusqu'à quel point peut-on laisser émerger sa sensibilité en classe, laisser une place à ses

affects, et, alors laisser transparaître des failles ou fragilités tout en tenant la place de celui qui est détenteur du savoir ? N'y a-t-il pas là un hiatus ?

Après différentes lectures d'articles et de livres sur le contre transfert et le recours du contre transfert en dehors de la cure, j'ai fait le choix de la visibilité (Chaussecourte, 2017, P121). Ma seule limite, si je puis dire, est ma capacité à endurer cette prise de conscience, le parcours est parfois semé d'embûches, et du temps nécessaire pour faire ce travail d'élaboration.

2.2 *Apprentissages et relations entre pairs*

Mon comportement en classe leur montrait que j'étais avec eux et non pas en confrontation avec eux, d'où ce choix de ne pas être face au groupe mais de me situer au sein du groupe. Mes propos confirmaient cette attitude en insistant sur le fait que : « j'étais là pour les emmener d'un point A à un point B ». Par ailleurs, j'ai toujours été très corporellement très présente en étant dynamique dans la classe et en opérant régulièrement des déplacements. Enfin j'ai eu recours à la méthode de travail par groupe en semi-autonomie.

En effet, si l'usage de l'objet connecté favorise un Moi-peau groupal permettant de compenser des défaillances relationnelles intergénérationnelles, il devient alors primordial d'avoir recours à une méthode pédagogique s'appuyant sur ce principe lorsque la situation d'apprentissage se fait en groupe. C'est ainsi que les apprentissages par groupe et entre pairs peuvent devenir incontournables.

Plusieurs auteurs ont abordé cette question au cours des dernières années dont Philippe Meirieu ou Willem Doise. Cependant, cette méthode n'est pas récente. Elle a déjà été abordée et développée dans les méthodes de l'Education Nouvelle. Cousinet a ainsi proposé La méthode de travail libre par groupe. Freinet a proposé des méthodes similaires. Tous se réfèrent à Dewey qui apparaît comme un des précurseurs⁹³, théoricien et praticien, des méthodes actives. Il a mené une réflexion théorique sur la pédagogie dont l'esprit « *conserve une grande actualité* » (Ottavi, 2009, p40).

⁹³ Il ne faut pas occulter que les méthodes actives ont eu leur premier théoricien au XVIIIème sous la figure de Pestolazzi.

C'est pourquoi, je souhaite me référer directement à ses travaux d'autant, comme a pu le noter Ottavi, que Dewey a développé ses théories dans une période particulière. Dewey vivait à Chicago à une période où cette ville vivait un profond remaniement industriel faisant de cet auteur un spectateur et « *un analyste précoce des difficultés de l'éducation au XIX^{ème} siècle, marqué par une industrialisation croissante, une dégradation de l'environnement naturel, et un changement radical de l'organisation du travail et des rapports sociaux.* » (Ottavi, 2009, p29). Conséquence de ces profonds bouleversements au tournant du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècle, Chicago était alors en proie à une violence croissante, connaissait une recrudescence des phénomènes de bande et voyait la délinquance augmenter⁹⁴.

Dewey est très certainement un précurseur et un visionnaire des phénomènes rencontrés dans notre société actuelle car « *il a perçu que l'enfance était en danger à partir du moment où l'expérience de l'enfant était menacée* » (Ottavi, 2009, p35). A partir de mon expérience professionnelle, j'ajouterais qu'à ce jour elle n'est plus menacée. Elle m'apparaît plutôt en cours de destruction.

Confronté à de tels phénomènes Dewey a questionné le rôle de l'éducation et la place de la vie quotidienne de l'enfant devenue invisible (Ottavi, 2009), d'où son intérêt pour le rôle primordial de l'expérience dans l'éducation et les apprentissages de l'enfant. La notion d'expérience est un enjeu capital pour Dewey. Cette notion est à la base de toutes réflexions. La réalité fait penser et la pensée permet de comprendre le réel du monde et engage l'activité, d'où son intérêt pour les jeux et les activités physiques et en plein air. C'est aussi pour cette raison que je me réfère à Dewey. En effet, ses travaux et son intérêt pour l'activité et les jeux m'aident non seulement à étayer ma réflexion théorique à propos du circuit du Sensible, mais m'aident aussi à penser et élaborer ma pratique de pédagogue. Je retrouve dans ses travaux sur l'expérience, l'activité le lien entre pratique et théorie les enjeux qui m'animent et me poussent à penser ma pratique.

Dewey a uni expérimentation, connaissance et apprentissage dans le but de former un citoyen vivant avec le sien. Son idéal était politique. En effet, la démocratie était, à son sens, le résultat de la façon dont les individus oeuvrent ensemble pour le bien de la communauté. Cette dimension politique est aussi une des raisons de mon intérêt pour les travaux de Dewey et une des raisons pour lesquelles je m'y réfère. Il établit clairement les finalités qu'il entend donner

⁹⁴ Ces divers phénomènes furent les terrains d'investigation de l'Ecole de Chicago, connue pour le développement de la sociologie qualitative et pour la création d'une méthode d'enquête basée sur le récit de vie des enquêtés.

à l'éducation. Les finalités de l'éducation sont des enjeux essentiels pour donner sens aux moyens éducatifs et aux méthodes d'apprentissage.

En pratique, j'utilise le travail par groupe en classe. Le face à face est vain, non productif voire contre-productif.

J'ai pu faire l'expérience fréquemment de cette impression d'être comme une image que l'écran de télévision peut produire lorsque je donne un cours face à un groupe de façon magistrale. Je suis tel un bruit de fond qui peut continuer à discourir du moment que je ne les dérange pas. Le seul avantage que j'ai pu trouver dans cette expérience est le fait que le groupe est globalement silencieux et n'intervient pas de façon intempestive ou intrusive !

Si l'on souhaite avoir une classe silencieuse, alors faire un cours de façon magistrales est une bonne technique. Ils feront autre chose, dormiront au pire ou situation plus risquée pourront se disperser très vite. Mais dans tous les cas, leur attention ne sera pas captée. Très vite, cette situation de groupe peut déraiser et devenir incontrôlable.

J'ai ainsi constaté que le travail par groupe était le meilleur moyen de mettre au travail les élèves. Cette méthode n'est pas sans risque. Il faut l'accompagner d'un cadre très structurant avec des règles claires et précises au niveau du temps, des attentes et des consignes. Le travail m'est toujours rendu en fin de travail. Il sera évalué systématiquement au moins dans un premier temps.

Cette manière de travailler en classe est bénéfique pour les élèves. Ils sont impliqués et comprennent plus rapidement le contenu. Ils ont l'impression de travailler de manière plus approfondie. Ils mémorisent mieux les contenus vus en classe. Ils comprennent beaucoup mieux les notions abordées.

Cela demande à l'enseignant une autre manière de travailler. Si son implication paraît moins importante en classe car il ne fait pas cours, elle l'est cependant globalement plus importante. Seules sa présence peut passer, en apparence, au second plan. Cela nécessite aussi d'accepter de prendre un risque, de se mettre en danger en « lâchant prise » sur le groupe. Pour ce faire, l'enseignant doit prendre distance avec la pulsion d'emprise. Par crainte de débordement mais aussi par sa position de sujet supposé savoir, l'enseignant peut être amené à vouloir tout contrôler, tout maîtriser. C'est un leurre. Il faut donc s'en défaire mais pour cela il est nécessaire d'être confiant vis-à-vis de soi. Il faut accepter de perdre momentanément le contrôle du groupe

car l'issue reste dans un premier temps aléatoire. En effet, les élèves doivent apprendre à travailler de cette manière. Il y a, donc, dans les premiers temps plus de bruit de bavardage et une peur de concentration se fait sentir. Mais ce n'est qu'une étape qui peut vite se résorber. Cela signifie aussi que le travail de l'enseignant est plus important après le cours : corrections, retour des écrits et évaluation écrite très régulière des travaux faits en classe par groupe.

L'activité écrite est effectivement une part importante de ce travail. Il y a restitution systématique du travail fait en classe en groupe.

Cette production écrite est alternée avec des exposés réguliers et la projection de documentaires ou de films auxquels est associé une production écrite systématiquement. Ainsi, un semestre comporte en moyenne 6 notes.

Enfin la lecture d'ouvrages ou d'essais est aussi au programme.

Pour que cette méthode puisse être opérante il y a une condition nécessaire. C'est la place de la production écrite.

C'est pourquoi, je vais aborder le rôle de l'écrite dans la présentation des moyens pédagogiques que je mets en place.

2.3 Le rôle de l'écriture : relation sensible et pratique de soi

J'ai montré dans la première partie de ce travail que j'avais recours à la méthode biographique. Cette démarche impliquait un travail d'écriture. Je souhaite revenir sur cette pratique pour en montrer les effets comme moyen comme pratique et technique de soi dans le but de développer l'expérience du Sensible.

L'écriture a une fonction. Elle permet d'instituer un lien entre corps et esprit car c'est une technique mais aussi un support de mémoire qui fait appel à l'activité du corps. C'est une technique du corps.

« (l'écriture est) une technique, mais elle ne se concrétise que couplée à des corps qui la supportent en l'intériorisant, et elle constitue par là-même un corps social (..) : ce n'est ni une machine ni un appareil, précisément dans la mesure où lecteur et scripteur doivent

participer manuellement, oculairement et cérébralement, soit pour inscrire, soit pour déchiffrer, les deux actions procédant de la même compétence » (Stiegler, 2008, p73)

A la lumière de cette citation de Stiegler, on peut constater que la pratique de l'écriture engage plusieurs processus. Il y a, tout d'abord, dans la pratique de l'écriture une technique faisant appel à l'activité du corps et participant au circuit du sensible. En effet, l'écriture développe la motricité fine en convoquant la coordination entre l'œil, l'épaule, le bras, la main et les doigts. L'acquisition de cette motricité fine passe par l'intériorisation d'une technique. Il y a aussi dans l'écriture une participation et un échange entre celui qui écrit et celui qui lit. Enfin, Il y a création de sens de la part de celui qui écrit et déchiffrement et interprétation de ce sens pour celui qui lit. L'écriture est aussi expression dans le sens où elle extériorise une intériorité de façon pérenne, réitérable dans un objet extérieur de façon abstraite. Il y a ainsi par le biais de l'écriture transposition et déplacement d'une intériorité vers une extériorité. Cependant, cet exercice de transposition et de déplacement crée un reste indicible. Tout ne peut être dit. Une part ne peut intégrer les écarts réglés de la langue. Cette part indicible résiste aux mots et à l'écriture créant ainsi une énigme et laissant par la même occasion la place à une possible réinterprétation pour le lecteur. Cela produit ce que Stiegler appelle « une différance »⁹⁵.

La différance est « *l'espace du temps et la temporalisation de l'espace* » (Derrida, 1980). La différance est un terme dérivé du verbe « différer » et signifiant à la fois temporiser et différencier. Ainsi, la différance implique l'idée de déplacement. De fait, l'écriture demande réflexivité et nécessite un rapport au temps qui n'est pas dans l'immédiateté. Se joue, aussi, l'idée d'un déplacement entre ce que l'individu intériorise et ce qu'il extériorise, et, entre ce que l'auteur des mots signifie et ce que le récepteur interprète. Cela fait appel dans les deux à la réflexion et cela engage l'acte de penser. Selon Stiegler, cet acte dépenser est une volonté de connaissance de soi dénuée « d'égotisme » car il y a un souci de soi où la présence de l'autre est effective. Ainsi on se dépossède de soi. Ce regard de Stiegler sur l'écriture s'appuie sur les travaux de Foucault qui étudie, plus précisément, à l'écriture de soi (1983, p415-430). C'est d'ailleurs cette forme d'écriture à laquelle je m'intéresse. C'est celle que j'ai utilisée à certaines étapes de mes séquences de cours.

Comme je l'ai développé dans la première partie, en me référant à Foucault, l'écriture de soi est une forme de réflexivité particulière. Elle est un regard extérieur posé sur soi car :

⁹⁵ Cette notion est une notion créée par J Derrida en 1968 et reprise par B Stiegler.

« (...) le fait de s'obliger à écrire joue le rôle d'un compagnon en suscitant le respect humain (..) on peut donc poser une première analogie : ce que les autres sont à l'ascète dans une communauté, le carnet de notes le sera au solitaire. Mais simultanément une seconde analogie est posée, qui se réfère à la pratique de l'ascèse comme travail non seulement sur les actes, mais plus précisément sur la pensée : la contrainte que la présence d'autrui exerce dans l'ordre de la conduite, l'écriture l'exercera dans l'ordre des mouvements intérieurs de l'âme » » (Foucault, 1983, p416).

L'écriture a un lien étroit avec le compagnonnage et intervient dans les actes et les mouvements de la pensée. Le fait d'écrire pour soi et pour les autres joue un rôle considérable non seulement dans la pratique de soi mais aussi dans le gouvernement de soi et des autres, et ce, en raison de l'exercice de la pensée sur elle-même. L'écriture de soi a un rôle de méditation. Mais c'est une méditation particulière car cet exercice de la pensée sur elle-même réactive ce que la pensée sait. Pour démontrer ce processus, Foucault s'est référé à deux techniques d'écriture : les livres de vie et la correspondance.

La première, le livre de vie, en consignait des réflexions, raisonnements, citations, fragments d'ouvrages, exemples et actions vécues permet de réactiver la mémoire matérielle, les *hypomnémata*,

La seconde, la correspondance, donne lieu aussi à un exercice personnel mais d'un autre ordre. La correspondance permet de se manifester à soi et aux autres. La correspondance a un effet sur le lecteur qui en retour a un effet sur l'auteur. C'est un message adressé autorisant de se montrer car le regard que l'on porte sur son destinataire est une manière de se donner à son regard par ce qu'on lui dit de soi-même. Ainsi la correspondance aménage un face à face et crée une forme d'objectivation. Mais la correspondance permet aussi une forme d'introspection car il y a ouverture sur soi par l'intermédiaire d'un autre. La correspondance est une première étape dans le récit de soi contrairement au livre de vie qui n'est pas un récit de soi-même. Il s'agit plutôt dans le cas du livre de vie de capter le déjà-dit. Il s'agit de rassembler ce qu'on a pu dire ou lire. Le but du livre de vie est de constituer « *un équipement de discours secourables, susceptibles d'élever eux-mêmes la voix et de faire taire les passions comme un maître qui d'un mot apaise les grondements des chiens* » (Foucault, 1983, p419). Le livre de vie permet de collecter les propos entendus et transmis par l'enseignement, l'écoute ou la lecture. Il rassemble selon une pratique réglée et volontaire ce qui apparaît d'emblée disparate.

Ainsi, ces deux techniques d'écriture comme pratique de soi ouvrent à la voie à la subjectivation. Elle permet l'accès à l'individuation grâce au regard réflexif porté sur soi.

Le dispositif que j'ai mis en place au sein des séquences que j'ai construites fait appel à ces deux techniques que sont le livre de vie et le récit de vie. Cependant, ces deux techniques sont adaptées au dispositif de la classe et aux obligations du programme. Elles sont donc remaniées.

J'ai présenté au cours de la première partie le dispositif de recherche que j'ai mis en place, ce dernier prenant appui sur le programme de la matière dispensée qui s'intitule Culture générale et expression.

J'ai eu recours à la méthode biographique à plusieurs niveaux. J'ai d'abord proposé la lecture d'un roman et nous avons regardé un film d'apprentissage, ces derniers pouvaient servir d'effet miroir pour les élèves. J'ai ensuite recolté les impressions des élèves sur ce film en leur posant les questions suivantes lors de l'évaluation finale (cf annexe 5) :

- Selon vous, quel est le passage le plus marquant de ce roman ? (3 points)
Développez et expliquez votre réponse.
- Pourquoi Tom ne tire-t-il pas sur le meurtrier de son père ? (3 points)
Qu'en pensez-vous ?

J'ai aussi demandé aux élèves un compte rendu écrit effectué en classe et de façon anonyme. Pour cela, j'ai formulé la consigne suivante :

-que vous a apporté l'étude de ce corpus ? Que pouvez-vous ne tirer pour votre propre expérience, votre passé et votre histoire ?

Ces deux étapes ont permis d'enclencher un processus d'écriture et de récit de soi. Notamment le compte rendu fut fructueux et a permis aux élèves de constituer un processus réflexif sur leur parcours. De ce point de, les deux œuvres ont fonctionné comme un effet miroir et le processus réflexif a pu se mettre en place de façon plus ou moins heureuse.

Cependant, je tiens à préciser à préciser qu'il s'agit là que d'une introduction pour la mise en place d'un processus d'écriture de soi et de récit de soi, l'emploi du temps et le programme ne m'ayant pas permis de faire plus et mieux. Mais au vu des retours, il me semble que c'est un travail qui peut être porteur et qui mériterait d'être approfondi.

2.4 Relation d'autorité dans la classe

Aborder le soin dans l'éducation et dans la relation pédagogique a un impact direct sur la relation qui peut s'établir entre l'enseignant et les élèves. C'est, entre autres, la question de la relation d'autorité qui doit être discutée dès lors que la relation est pensée sous l'angle du soin. Cette relation est asymétrique. Dans quelle mesure cette relation asymétrique peut s'établir dès lors que cette relation s'étaye sur l'idée de soin ? La relation asymétrique reste-t-elle possible ? Il faut, d'ailleurs préciser, à cet égard que cette relation asymétrique est une émanation de la relation intergénérationnelle qui je rappelle est selon mon analyse, mise à mal actuellement. Dès lors, comment envisager tout simplement une relation d'autorité au sein de la classe qui semble effectivement difficile ?

J'aimerais débiter mon exposé en rappelant rappeler les propos de Cousinet⁹⁶ pour qui :

« La qualité nécessaire au maître qui veut éviter le « chahut, ce n'est point du tout la sévérité inintelligente (...) c'est la pénétration de celui qui se connaît bien soi-même, et qui sait par où il peut pêcher, par où il peut se raidir et se mécaniser, qui travaille à rester souple, facilement adaptable, à tenir son esprit ouvert largement à toute la vie de la classe, à voir en ses élèves autre chose que des écoliers » (Cousinet, 1925)

Selon Cousinet, l'enseignant qui fait preuve d'autorité est l'enseignant qui reste dans une relation d'écoute et de bienveillance par rapport au groupe classe. Pour cela, il doit être capable d'adaptation et de souplesse. Il doit éviter de se raidir et de se mécaniser. Il doit éviter d'avoir un corps « mécanique plaqué sur du vivant » (Bergson, 1899). Au contraire, l'enseignant, par l'intermédiaire d'un corps sensible, reste attentif et à l'écoute du groupe, pour être en capable de réagir aux événements provoqués par les élèves.

Ainsi, un enseignant établit son autorité quand son corps ne se raidit pas. Si un enseignant se raidit alors le groupe corrige ce manque de mobilité et de souplesse par le rire : « *Le comique*

⁹⁶ Roger Cousinet est un pédagogue et théoricien de l'Education Nouvelle, il a publié en 1925 un livre dans lequel il fait référence au « chahut » des élèves.

naît d'une mécanisation de la vie, d'un manque de souplesse, d'un raidissement contre la vie sociale, qui font de l'individu une mécanique » (Bergson, 1900, p37).

Le chahut des élèves dans une classe est une correction vis à vis de l'enseignant qui se raidit et se coupe de la classe. Il est dans l'incapacité de s'adapter au groupe qui l'environne⁹⁷. Il y a chez lui une raideur que le groupe veut corriger. Son autorité n'est pas reconnue car il n'apparaît pas légitime pour diriger la classe en raison de son manque d'adaptation et de clairvoyance. Il n'applique pas « *une surveillance bienveillante* » (Marcelli, 2003).

Je souhaite axer mon analyse de la relation d'autorité à partir de cette idée de bienveillance au sein de la surveillance afin d'explicitier mon propos d'une possible relation d'autorité dans le cadre d'une pédagogie étayée et pensée à partir du soin. Pour ce faire, je vais revenir sur la discipline condition nécessaire mais non suffisante et la sacralité de la règle pour aborder la relation d'autorité vue sous l'angle du soin.

Autorité de l'enseignant et sacralité de la règle

Il est de règle de supposer que l'autorité de l'enseignant vient de son savoir qui le légitime. Sans récuser ce point de vue je pense que l'autorité fait appel à une posture plus complexe.

Il s'agit tout autant de savoir supporter et faire face à la contradiction tout en maintenant un cadre. Pour reprendre Marcelli, il y a dans l'autorité une idée de bienveillance. C'est un « surveillance bienveillante ». Il faut être bienveillant, souple pour s'adapter aux élèves tout en maintenant un cap. Si j'ose dire il faut être droit dans ses bottes sans se raidir. Cela ressemble, à s'y méprendre, à une position paradoxale faisant appel à une double injonction.

Pour tenter d'explicitier cette proposition, je vais m'appuyer sur un épisode déjà cité. Il s'agit de l'épisode intitulé « Qu'est-ce que ça peut vous faire, je ne vous dérange pas pour donner votre cours ! »

Au cours de cet épisode, j'avais eu un différend avec M. alors qu'elle utilisait son téléphone portable en cours et qu'elle ne souhaitait pas arrêter. M m'avait répondu « qu'elle pouvait bien continuer puisqu'elle ne me dérangeait pas pour faire mon cours ». Décontenancée j'avais alors répondu « : « le problème n'est pas de me déranger. Nous sommes en cours, nous sommes ensemble, Il est question d'être en groupe. Je vous demande donc expressément de ranger

⁹⁷ Cette hypothèse m'a été confirmée par nos élèves de seconde année de BTS Assistant de manager : « Madame, je chahutais pour tester le prof. S'il ne réagissait pas, moi et mes copains, on continuait jusqu'à ce qu'il craque »

définitivement ce téléphone. Ce n'est pas le lieu pour envoyer des SMS. C'est la règle, c'est comme ça »

A cette réponse M s'était énervée et était sortie de la salle de classe. Je n'avais pu la retenir. Il avait fallu l'intervention de la coordinatrice pédagogique pour la calmer la raisonner.

C'est un épisode qui m'a marquée. La posture que j'avais adoptée et les réponses que j'avais pu faire me semblent à ce jour contre-productives car le recours à la règle et au cadre avaient certainement accentué une forme de déliaison qui s'était mise en place avec cette élève.

Je pense, dans l'après coup, que le recours à la règle et au cadre n'ont eu aucun effet et ont même aggravé la situation et la relation entre moi et l'élève. C'est pourquoi, je fais l'hypothèse que le rappel de la règle peut être une mauvaise idée puisque l'élève avait voulu partir du cours et je n'avais pu la retenir. Comment comprendre ces forces de déliaison ? Comment analyser la réaction de M ?

Selon Carole Gayet Viaud (2009) l'autorité est, depuis Durkheim, fortement empreinte de l'idée de règle engendrant ainsi une sacralité de la règle. Gayet Viaud montre à partir du matériel récolté sur le terrain que l'on retrouve actuellement cette primauté de la règle dans les institutions éducatives et dans l'organisation de la classe. En effet, on retrouve dans les propos des enseignants cette idée de règle :

« Il faut des règles. Les élèves ont besoin d'être cadrés. Les règles sont nécessaires pour construire et offrir ce cadre. »⁹⁸

Effectivement, un cadre pose des limites et des repères au sein de la classe et permet ainsi de stabiliser et d'objectiver la relation entre enseignants et apprenants. Cela permet, aussi, à l'enseignant de trouver un appui tiers. L'enseignant peut faire appel à une extériorité qui fait foi :

« Ce sont les règles c'est comme ça »⁹⁹.

⁹⁸ Propos recueillis dans le cadre de notre terrain de recherche ; recherche effectuée par observation participante sur un période de deux ans (2010-2012) dans un Institut de Formation par Alternance (IFA) regroupant des sections CAP, baccalauréat professionnel et de techniciens supérieurs tertiaires et industriels. Ces propos sont donc issus de notre pratique et d'entretiens informels réalisés avec des enseignants collègues.

⁹⁹ Idem

En effet, le rappel de la règle est l'une des expressions de l'autorité. L'autorité trouve son expression dans la représentation, qui est de « parler au nom de ... ». Rappeler la règle et dire que c'est la règle offre une forme de lisibilité et assure une forme d'équité de traitement entre chaque élève. Cela assure une forme de pérennité et de stabilité dans le fonctionnement de la classe. Enfin, faire appel à la règle qui relève d'une extériorité cela permet à l'enseignant de se dégager. Il est mis à distance de l'obligation et du devoir de respecter. Cela permet ainsi de fonder l'autorité sur une précédence et non sur la seule volonté de l'enseignant, le dégageant ainsi de toute impression de pouvoir ou de puissance inconsiderée.

Cependant il y a aussi un envers du décor : l'enseignant peut accorder à la règle une attention trop particulière. Ce qui peut engendrer une forme de susceptibilité de la part de l'enseignant quand il y a écart par rapport aux règles de conduite. La sacralité de la règle peut focaliser l'attention de l'enseignant sur ce qui est autorisé ou non. Par ailleurs, cette primauté de la règle limite les attitudes et les réactions des élèves face à l'enseignant.

On peut ainsi estimer qu'il risque d'y avoir seulement deux attitudes possibles dans ce rapport d'autorité : la conformation ou la transgression. Dès lors la relation élèves/enseignant s'effectue dans un rapport du ou/ou : rapport duel ou binaire. Cette posture de l'enseignant pose, à notre avis, question. Nous estimons qu'il y a là une forme de rigidité et de fixité où l'enseignant ne peut accueillir les forces de déliaison ou les attaques des élèves. En effet, l'enseignant comme tout individu est un sujet divisé entre sa part consciente et son inconscient. Une partie lui échappe. Il ne peut maîtriser cette part de lui-même. Il en est de même pour l'élève. Dès lors instaurer une relation sur la base d'un rapport binaire occulte cette dimension de l'individu et fait fi de la part sensible de chacun des protagonistes.

Effets de la sacralité de règle

Selon moi, une approche de l'autorité privilégiant la règle amoindrit voire occulte la dimension sensible. En effet, à notre avis, l'autorité, bien qu'elle ne puisse pas se faire sans règles, n'est pas seulement une affaire de règles. L'autorité fait aussi et surtout appel à la sensibilité que l'on éprouve pour autrui. Il y a là une forme de bienveillance, et, il s'agit, aussi, de prendre soin. Dans cette perspective cette vision de l'autorité ne fait « qu'appuyer là où ça fait mal » : en privilégiant la règle, et, par là même la norme, cette vision de l'autorité accentue le phénomène d'insensibilité. Cette approche risque de renforcer une forme d'insensibilité au sein des relations.

Par ailleurs, cette approche peut provoquer paradoxalement un affaiblissement de l'autorité de l'enseignant. En effet, si on reprend le point de vue développé par Cousinet, l'autorité d'un maître vient de sa capacité d'adaptation au groupe. Selon Cousinet, l'enseignant qui fait preuve d'autorité est l'enseignant qui reste dans une relation d'écoute et de bienveillance par rapport au groupe classe. L'enseignant, par l'intermédiaire d'un corps sensible, reste attentif et à l'écoute du groupe, et, ainsi être capable de réagir aux événements provoqués par les élèves. Ainsi un enseignant établit son autorité quand son corps ne se raidit pas. Le chahut des élèves dans une classe est une correction vis à vis de l'enseignant qui se raidit et se coupe de la classe. Il est dans l'incapacité de s'adapter au groupe qui l'environne¹⁰⁰. Il y a chez lui une raideur que le groupe veut corriger. Son autorité n'est pas reconnue car il n'apparaît pas légitime pour diriger la classe en raison de son manque d'adaptation et de clairvoyance.

Ainsi, une approche de l'autorité privilégiant la règle, peut exclure la dimension sensible dans la relation. Une telle pratique de l'autorité peut même avoir un effet aggravant la désaffection de la relation intergénérationnelle et accentuant la coupure entre générations.

La sacralité de la règle repose sur l'idée qu'il y a une perte de repères engendrant, selon Durkheim, incivilités et débordement des désirs et plaisirs. Il faut donc remettre du cadre, des limites ou des repères pour canaliser ces débordements. Il y aurait une énergie libidinale, les pulsions, qui ne seraient pas canalisées.

Au contraire, je pense que cette approche est contre-productive. Il ne s'agit pas, à mon avis, de canaliser des pulsions mais de leur redonner place dans la constitution du sujet. Elles ne sont pas débridées à l'état sauvage. Je pense plutôt qu'elles ne sont pas intégrées dans la constitution du sujet.

La sacralité de la règle peut engendrer une rigidité dans les relations enseignants/élèves et par là même occulter la dimension sensible. Cette manifestation peut même avoir un effet inverse à celui attendu : en raison de son manque d'adaptation, l'autorité de l'enseignant ne semble pas légitime et n'est pas reconnue.

A mon avis, l'autorité de l'enseignant reposant sur son savoir, lui conférant ainsi une légitimité peut être un piège dans le cadre de la relation d'autorité. Poser une relation d'autorité nécessite

¹⁰⁰ Cette hypothèse m'a été confirmée par mes élèves de seconde année de BTS Assistant de manager : « Madame, je chahutais pour tester le prof. S'il ne réagissait pas, moi et mes copains, on continuait jusqu'à ce qu'il craque »

à notre avis de prendre en compte son incomplétude narcissique. Il s'agit d'accepter le doute qui est en nous. Il s'agit d'accepter de ne pas tout savoir et de reconnaître ses lacunes. Il s'agit aussi de reconnaître ses torts et ses erreurs. Cette posture n'est pas sans risque et demande certainement à être dosée. Mais elle nous semble la meilleure voie dans les conditions actuelles de l'institution scolaire. Dès lors comment analyser la réaction et l'attitude que j'ai eu avec M lors de l'épisode relatée en introduction et intitulé « qu'est-ce que ça peut vous faire, je ne vous dérange pas » ?

Je pense que ma réaction et ma réponse ont envenimé la situation. Faire appel à la règle et au cadre était dans ce cas contre-productif. En ayant recours à la règle, je la confrontais cette élève à une situation pour laquelle elle ne pouvait faire face. De mon côté je coupais toute possibilité de relation sensible. Je ne pouvais donc l'interpeller en tant que personne en souffrance, ce qu'elle était certainement à ce moment-là. Peut-être aurait-il été préférable, dans ce cas, la laisser à ses occupations et lui rappeler, une fois le cours terminé, en tête à tête le cadre du cours. Pourquoi ai-je réagi de cette façon, réaction qui s'avère dans l'après-coup néfaste ?

Cela correspond aux caractéristiques de ma posture d'enseignante d'alors, posture que j'ai corrigée depuis. Je pense dans l'après-coup que ma réaction certainement trop rigide correspond à une « volonté de tenir le groupe » et une peur de « se laisser dépasser ». « Se laisser dépasser » était pour moi un signe d'incompétence professionnelle. Je ne pouvais donc laisser la place « aux raisons de l'élève » (Blanchard-Laville, 2005, p62) et accepter cette part d'inconnu. J'interprète aussi ma réaction comme le signe d'une atteinte personnelle. Je me suis sentie atteinte ou agressée en tant que personne. J'avais certainement l'impression de ne pas être entendue. Ma parole n'était pas prise en compte. Ce sentiment peut engendrer chez moi des forces de déliaison, et ce en raison de mon histoire personnelle. J'avais à cette période une difficulté à prendre de la distance face à ces situations et je ne pouvais donc desserrer les liens.

3 Pratique de soi et technique du corps

La chorégraphie

« Etre bien éduqué, c'est être capable de bien chanter et de bien danser »

Platon, Lois II, 672^e5

En reprenant cette citation de Platon, je souhaiterais défendre l'idée que l'acte éducatif peut passer par une pratique esthétique et corporelle. Citer Platon c'est aussi défendre l'idée que l'esthétique a été de tout temps un élément constitutif de l'éducation. En effet, l'étymologie du terme esthétique est *aisthesis* qui signifie sensibilité. Dès lors on peut penser que l'expérience esthétique peut être une voie vers une éducation se centrant sur l'expérience sensible.

Il ne s'agit pas pour autant de reprendre tel quel ce que Platon entendait par « bien danser » et « bien chanter », ce qui est impossible du fait des siècles qui nous séparent de la civilisation grecque. En revanche, la pensée de Platon peut avoir un effet heuristique et aider à penser ce que peut signifier de nos jours « bien chanter » et « bien danser ».

Il s'agit dans ce chapitre de proposer des pistes déjà existantes et ouvertes par d'autres¹⁰¹. Il ne s'agit pas de tenter d'ouvrir un nouveau champ de recherche mais simplement de reprendre et continuer un travail existant. Je souhaite m'inscrire dans ce travail déjà existant en tentant d'apporter mon regard d'ancienne praticienne de la danse.

Il s'agit aussi de défendre l'idée que cette pratique peut ouvrir la voie au processus de subjectivation. La pratique chorégraphique permet de mettre en fonctionnement notre relations sensible à l'autre et à soi. C'est une technique œuvrant pour une pratique de soi et un souci de soi. Il existe, bien entendu, d'autres pratiques esthétiques œuvrant dans ce sens. Mais la danse et la pratique chorégraphique me touchent particulièrement. J'ai envie de dire « ça me

¹⁰¹ Nous pensons notamment aux travaux menés depuis plusieurs années en sciences de l'éducation artistique par A Kerlan, G Boudinet, P Nicolas Le Strat et J.P Mialaret dans le domaine de la musique et des arts plastiques. Nous pensons aussi aux travaux menés par F Bréant dans le domaine l'écriture avec les ateliers d'écriture.

touche »¹⁰². Celle-ci a la particularité d'être une technique du corps faisant appel non seulement au circuit du sensible mais se présentant aussi comme une forme d'expression.

En effet, la chorégraphie peut faire lien entre expérience sensible corporelle, capacité réflexive et conduite réfléchie car elle fait appel, à sa manière, à l'écriture. En effet la chorégraphie engage conjointement une technique du corps et une pratique scripturale permettant d'associer expérience sensible et pratique de soi. Je pense qu'il est possible, par le biais de la chorégraphie de prendre soin de soi mais aussi des générations futures.

Pour ce faire je propose de développer mon propos en trois étapes. Dans un premier temps, je montrerai en quoi la chorégraphie associe corps, Sensible et écriture. Dans une seconde étape, j'exposerai que cette écriture en tant qu'activité artistique opère un processus de voilement/dévoilement engendrant un écart. Ce que j'appelle le corps de chair. Enfin, dans un troisième temps, je montrerai que ce corps de chair ouvre la voie à la subjectivation grâce à ce corps de chair du sujet. Il s'agira plus exactement de mettre au jour la manière dont la chorégraphie autorise la pratique de soi et le processus de subjectivation par le biais de l'anamorphose.

Il s'agira de montrer de quelles manières une opération abstraite et intellectuelle, l'écriture, rencontrant une pratique corporelle se jouant dans l'ici et maintenant, autorise la mise en place du circuit du sensible par le façonnage ou le polissage/poliçage de la pulsion permettant de cette manière la mise en place de la subjectivation.

3.1 Fonctionnement de l'écriture chorégraphique

Comme le rappelle son étymologie, la chorégraphie permet d'aborder les relations corps/langage et corps/écriture. J'entends par écriture le système réglé de signes.

L'acte chorégraphique est un processus de création, de construction où se joue la rencontre entre corps et graphie, entre corps et écriture, et, où s'élabore un objet : l'oeuvre. Celle-ci est le révélateur, le témoin de cette rencontre entre corps et écriture. De cette rencontre entre corps et

écriture, l'œuvre chorégraphique devient forme symbolique, détentrice d'un langage et ainsi se constitue ainsi en objet tiers, transmissible et partageable par la communauté¹⁰³.

On peut définir l'écriture chorégraphique comme le travail de composition ou de construction effectué par l'auteur ou créateur. Ce travail de composition permet de fixer l'œuvre dans une permanence et une réitérabilité. Deux éléments distincts sont nécessaires à la constitution de l'œuvre chorégraphique en tant que forme symbolique :

- L'écriture de l'auteur qui permet de fixer l'oeuvre et ainsi de l'inscrire dans une permanence et une réitérabilité. C'est le travail de construction effectuée par l'auteur dans lequel on reconnaît son style.
- Le geste : élément signifiant de l'œuvre lui permettant d'être adressé

Cependant, cette double condition, geste et écriture chorégraphique, constitutive de l'œuvre chorégraphique crée une tension voire un paradoxe au sein de l'oeuvre. Il y a contradiction entre la permanence de l'écriture et l'instantanéité du geste. En effet, celui-ci porte en lui-même sa propre fragilité : disparaissant aussitôt apparu. Ainsi la permanence, la réitérabilité et la transmission de l'œuvre seraient mises à mal par l'apparition/disparition du geste se situant dans un ici et maintenant (Pouillaude, 2005). Nous aurions donc une forme symbolique caractérisée par une contradiction dont la relation apparition/disparition en serait le marqueur.

Ainsi le langage de l'œuvre chorégraphique se constituerait sur un paradoxe. En effet le langage de l'œuvre chorégraphique en étant à la fois permanence et instantanéité, apparition et disparition serait le lieu d'un paradoxe. Comment comprendre ce paradoxe ?

Ce paradoxe serait révélateur d'un nouage entre dicible et indicible, entre prédicatif et antépédicatif, nous faisons au contraire l'hypothèse que l'œuvre chorégraphique serait condition de possibilité du langage verbal et engendrerait ainsi un processus réflexif. Ce paradoxe serait le point de nouage entre corps et écriture.

Il y aurait dans l'œuvre un paradoxe constitutif. Reprenons cette hypothèse et éclaircissons là en étayant notre propos à partir des deux critères constituant l'œuvre du spectacle vivant comme un objet : l'écriture et le geste.

Visibilité et mouvement sont les deux critères constitutifs du geste, l'un renvoyant à l'espace, l'autre au temps. Comment s'effectue la relation entre les deux ?

¹⁰³ Je reprends la définition de l'œuvre proposée par Hannah Arendt dans *Conditions de l'homme moderne*.

Avec le geste, il y a spatialisation du temps et mise en temps de l'espace. En effet, par la visibilité le geste traduit le temps en le spatialisant. Simultanément, avec la notion de mobilité cette spatialisation s'inscrit dans le temps de la succession. Nous avons ainsi un fonctionnement en boucle, l'un renvoyant à l'autre. Visibilité et mouvement sont les deux critères constitutifs du geste, l'un renvoyant à l'espace, l'autre au temps.

Ce rapport espace/temps, ce fonctionnement circulaire engendre l'apparition /disparition du geste et fonde la contradiction propre à l'œuvre chorégraphique.

L'écriture chorégraphique serait le reflet de ce que Lyotard a appelé *Figural*. Lyotard propose « (...) *de nommer figural toute trace du primaire dans le secondaire* » (Lyotard, 1974). Avec cette définition Lyotard met en exergue la manière par laquelle le processus inconscient s'inscrit dans le processus conscient et plus particulièrement dans le discours.

Ce principe du *figural* permet de relever les traces du processus primaire qui viennent transgresser le processus secondaire. Il y aurait ainsi dans le langage des traces du processus primaire. Ces marques seraient les marques de transgression des règles du processus secondaire. Les règles de la grammaire sont transgressées. Le travail de l'inconscient déconstruit les règles que la raison élabore.

L'acquisition du langage exige le refoulement de la valeur sonore. En effet, les phonèmes, unités distinctives du langage, se caractérisent par des blancs. Ces blancs requièrent silence et discontinuité. La valeur sonore qui s'appuie sur du continu, doit être oubliée afin que se mettent en place les écarts réglés du langage. C'est ainsi que le mécanisme du discontinu s'opère.

Le figural marque la transgression car il fait surgir la valeur sonore et la dimension temporelle.

L'écriture chorégraphique, en tant que travail de composition de l'auteur, s'adosse à la gestuelle, élément signifiant de l'œuvre. Le geste serait donc porteur de cette dimension temporelle et de cette confrontation entre processus primaire et secondaire dont la notion de figural rend compte.

En raison de sa relation entre espace et temps constituant le geste l'œuvre chorégraphique ne pourrait relever du dicible. Ne s'inscrivant pas dans l'idéalité de la langue, elle appartiendrait à un autre registre : l'indicible ou l'ineffable. Elle serait lieu d'un

insaisissable. En effet, apparaissant/disparaissant, le geste serait présence/absence ou trace. Pour cela, je propose de circonscrire cette expérience qui échappe à l'idéalité de la langue.

J'ai montré dans la seconde partie que le Sensible se construisait dans un circuit constitué d'un va-et-vient entre intériorisation et extériorisation.

L'intériorité est transposée par le processus d'extériorisation dans une forme qu'est le corps devenant ainsi forme signifiante et langage corporel. C'est ainsi que se constitue le geste signifiant traduisant dans une forme visible une intériorité. Cette forme visible masque et révèle simultanément un reste invisible, inatteignable et indicible. C'est la part intime de l'individu.

La chorégraphie se constituant sur le geste permettrait d'exprimer cet indicible, cette part intime de l'individu. Elle permettrait de rassembler un visible et un invisible dont le corps de chair rend compte¹⁰⁴. Ce corps de chair est la voie pour le processus de subjectivation et la construction identitaire dont l'anamorphose est le phénomène central.

J'ai déjà exposé le rôle de l'anamorphose dans la partie II de cette recherche afin de montrer de quelles manières ce phénomène rendait compte de l'indicible par un processus de voilement/dévoilement.

Je souhaite m'appuyer sur cette démonstration effectuée dans la seconde partie afin de faire un lien entre anamorphose et représentation scénique et chorégraphique.

3.2 Du corps de chair à la subjectivation : l'anamorphose.

Fauves : d'anamorphose en métamorphose dans l'art de la scène

La chorégraphie est une pratique esthétique qui réinstaure une activité et participe, de ce fait, à l'éclatement entre corps vécu et corps érotique mis en avant dans la troisième topique de Dejours. Mais cette pratique met surtout en place un processus anamorphotique autorisant ainsi une prise de conscience de soi et ouvrant la voie à la constitution d'une subjectivité. C'est la mise en place du « je » qui est dès lors possible reconsidérant ainsi le stade du miroir en

¹⁰⁴ Le corps de chair est une notion que j'ai développée dans la partie II, 3.

redonnant ce qui a échappé ou ce qui n'a pas été effectué lors des relations parents/enfants au cours des premières années de la vie.

J'ai montré précédemment, notamment dans la partie I, que l'écriture et notamment l'écriture de soi permet notamment par le biais de la correspondance d'avoir son regard sous une forme inversée. Notre regard nous est renvoyé par l'intermédiaire du regard de notre interlocuteur. Ainsi par la médiation de l'écriture et notamment de l'écriture de soi il y a une façon de se gouverner et de gouverner les autres. C'est un regard extérieur posé sur soi qui joue le rôle d'un compagnon et fonctionnant comme une contrainte et constituant un guide dans la conduite de ses comportements.

Il en est de même dans la chorégraphique et le dispositif scénique. Je me propose dans les lignes qui suivent d'exposer plus amplement ce processus à partir de la pièce *Fauves*.

Sur la base de cette pièce, il s'agira d'appréhender la manière dont une pratique artistique et scénique participe à la formation du sujet. Mon étude portera sur la façon dont l'implication dans le processus de création permet au sujet d'engager un processus réflexif et ainsi de se former, de se construire.

Cette pièce a la particularité de mettre en scène dix adolescents. C'est l'une des raisons pour lesquelles cette pièce a attiré mon attention. En effet, l'adolescence est une période seuil. Le seuil est un passage ou période de transition caractérisée par le temps de la crise et dont l'espace est l'espace public. Cette idée de seuil m'intéresse car c'est un moment et lieu contradictoire, paradoxal. Le seuil relie et sépare. C'est une fin et un début. C'est pourquoi la période adolescente caractérisée par cette idée de seuil nous intéresse. Le seuil est une transition où le sujet se métamorphose, se transforme et ce en raison de la possibilité pour l'adolescent d'accéder à une méta théorie de l'esprit.

La méta théorie de l'esprit est une théorie sur la théorie de l'esprit. La théorie de l'esprit est une théorie montrant la capacité pour l'être humain d'interpréter les actions des autres individus en leur attribuant des intentions. Cette capacité d'interpréter les actions d'autrui montre que le sujet peut se faire des représentations internes de ce que l'autre est susceptible de penser. Cette capacité s'acquiert chez le petit d'homme vers l'âge de quatre ans car il peut supposer à cet âge l'hypothèse d'une fausse croyance chez autrui.

Selon D Marcelli, l'adolescence serait une période où peut se mettre en place une méta théorie de l'esprit. On passerait d'une théorie de l'esprit à une méta théorie. En effet, au cours de cette période l'adolescent s'interroge sur le sens de ses propres actes et se demande comment l'autre peut interpréter ses propos : l'adolescent pense à ce que l'autre pense, l'adolescent se demande pourquoi il pense ceci ou cela et se demande pourquoi il pense à ce que l'autre pense.

En ce sens, l'adolescent devient le sujet de ses pensées et constitue une représentation sur la faculté de penser. Il théorise cette faculté : « Il se met à penser à ses pensées sur la pensée des autres et se demande en quoi cette pensée réflexive est susceptible d'influencer sa propre pensée ». Ainsi l'adolescent pense à ses pensées et développe ainsi une pensée réflexive.

La chorégraphie convoque immédiatement le corps en mouvement. Mais faire appel à la langue est aussi judicieux. Mais les deux activités paraissent complémentaires dans la mesure où elles se rejoignent sur le fait qu'elles peuvent toutes deux faire lien entre expérience sensible corporelle, capacité réflexive, conduite réfléchie et fonction métalangagière (Jakobson, 1963), la fonction métalangagière étant la fonction du langage permettant un « dire sur ». En effet, l'écriture et la chorégraphie engagent toutes deux mais de manière différente une activité corporelle afin de constituer une écriture permettant abstraction, distanciation et techniques du corps. Nous allons aborder successivement ces deux pratiques esthétiques afin de montrer en quoi chacune d'elle engage conjointement une technique du corps et une pratique scripturale développant expérience sensible et pratique de soi et permettant de prendre soin de soi et des autres.

C'est pourquoi, je fais aussi le choix de reprendre un extrait de la pièce où l'interprète, un adolescent, joue avec son corps signifiant, le geste, et parle aussi. Cette double signification me paraît intéressante justement pour traiter du phénomène réflexif.

Reprenons le discours d'un des protagonistes de la pièce : Aurélien.

« Salut ...c'est Aurélien ou Biscuit.

Souvent j'ai l'impression qu'on est deux.

En fait Aurélien c'est moi sans être moi...

Aurélien c'est plus pour les stages d'écoles, retirer un dossier à la CAF ou pour les parents de ma copine.

Biscuit c'est Biscuit quoi.

Biscuit je le ressens plus corporellement. Quand je danse c'est pas vraiment Aurélien.

Peut-être Biscuit c'est un état, un mode de vie, une façon de dire ce que l'on pense haut et fort.

J'ai des sentiments que je ne revendique pas, mais que lui revendique.

*Mes états m'emmènent vers l'inconnu, grâce à eux je fais le point,
J'évacue tout mon embarras quotidien, je me sens mieux avec le monde d'aujourd'hui.
(...)
J'évite d'y penser, cela m'empêche d'aimer les choses simples.*

*Je ne sais plus ce que je sais.
Je ne sais pas où je vais, ni qui je suis. Est-ce que la route que je prends est la bonne, est-ce
que je me laisse trop aller ?
(...)
Je ne sais pas si ça va marcher ou si je vais finir dans un tabac, un bureau ou encore à Lidl
Si c'est Biscuit ou Aurélien qui va l'emporter.
Mais ce ne sera pas les deux.
(...)
Je sais pas qui je suis, ni ce que je veux ou peut-être je sais ou je crois savoir...
En tout cas Biscuit ça touche et Aurélien ça touche pas ...ça c'est sûr. »*

Dans cette adresse au public Aurélien parle de lui, dit ce qu'il est ou tout du moins expose ces doutes et incertitudes : « *Je ne sais pas où je vais, ni qui je suis* ». Il s'interroge sur son être et son identité.

Aurélien se représente réfléchissant et se confronte ainsi à une pensée réflexive : « *Je ne sais plus ce que je sais* ». Nous voyons poindre dans ce discours cette méta théorie de l'esprit comme l'a exposé D Marcelli. En s'interrogeant sur lui, Aurélien nous relate son rapport au monde, aux choses et nous indique la manière dont il se représente le monde. Ce qui nous renvoie au rapport au savoir. Le rapport au savoir se définit comme la relation, le lien qui s'établit avec les savoirs. C'est la capacité de créer ses propres savoirs à partir d'un savoir. C'est aussi le rapport au monde, aux autres que chaque individu instaure. Ainsi la méta théorie de l'esprit est la base du rapport au savoir qui se constitue à l'adolescence. Ce que nous montre Aurélien.

Par ailleurs, dans cette quête d'identité apparaît un double d'Aurélien : Biscuit. Ce dernier ressent, respire et « *ça touche* ». Apparaît ainsi une schize, une division, du sujet.

Par l'anamorphose, surgit la division du sujet où ce dernier ne coïncide jamais avec lui-même. En effet, l'anamorphose serait révélatrice de la division du sujet. Par cette schize celui-ci « se voit se voir ». Le sujet se saisit lui-même comme sujet réfléchissant.

L'anamorphose étant que perspective inversée permet de réintroduire ce reste. Celle-ci opère un processus de voilement/dévoilement. A l'aide d'une image, l'anamorphose masque ou fait écran et permet ainsi de représenter ce qui est insaisissable. Nous sommes dans le processus du trompe l'œil : l'anamorphose permet de donner autre chose à voir que ce qu'il n'y paraît. En se déplaçant l'image apparaît comme étant autre chose. Elle révèle ce qui nous échappe et nous

est insaisissable de notre être. Inquiétante étrangeté, le regard révèle l'autre de soi : « Je est un autre ». Cette schize est le marqueur d'un sujet pris entre la pensée réfléchissante et ce qu'il est, l'autre de soi mais aussi rencontre le réel qui est le corps de chair qui ressent, vit, respire et meurt. L'anamorphose met en relief la contradiction entre espace et temps logée au sein de la gestuelle chorégraphique.

L'anamorphose est donc le lieu où peut se jouer et se construire le processus réflexif permettant au sujet de se construire en sujet réfléchissant. L'œuvre chorégraphique, constituée de cette anamorphose, mettrait au jour la schize du sujet « se voyant se voir », principe de mise en abyme du sujet, lieu de construction du sujet et condition de possibilité du rapport au savoir. L'anamorphose met au jour ce qui n'est pas spécularisable. Elle permet au sujet de rencontrer, de toucher du doigt ce qui de lui n'est pas visible, ce qui résiste. L'anamorphose détient ainsi un pouvoir énigmatique qui pousse à savoir. Elle met en place une motivation, un moteur pour accéder à un savoir que le sujet se constitue.

Par l'espace/temps propre à la scène et au geste, Aurélien peut faire surgir sa dualité et la division qui le constitue. Ainsi la scène est un espace propice à la construction du sujet et à l'élaboration d'une capacité réflexive.

Cette dernière partie a consisté en une présentation non exhaustive des effets d'un nouveau paradigme du circuit du Sensible. Quelles conséquences provoque un circuit dénommée insensible sensibilité sur la relation à l'autre, sur la relation à soi ?

Il s'agissait aussi d'aborder la question des moyens éducatifs et pédagogiques face à cette rupture paradigmatique. Comment éduquer, comment transmettre et enseigner dans une société où se constitue une population adolescente régie par la méfiance, le secret et le refus d'une relation ascendante ? Comment réagir face à une population en devenir rejetant l'intériorisation d'un déjà-là et se protégeant de l'héritage symbolique de la génération précédente ?

Enfin il s'agissait de présenter une possible médiation pour réactiver le Sensible autorisant intériorisation et identification.

J'ai, tout d'abord, étudié les effets d'une insensible sensibilité sur la relation à l'autre en traitant de la civilité, du lien civil et de la relation d'autorité. Puis, j'ai abordé la question de la relation à soi en étudiant la subjectivation et l'identité à l'oeuvre dans un contexte sociétal marqué par un Moi-peau groupal et une méfiance des générations précédentes générant évitement et protection.

Fort de ce constat, il s'agissait, alors, de se demander de quelles manières le processus pouvait s'effectuer sachant que le principe de ce processus consiste en un modelage des générations précédentes sur les générations suivantes par l'intermédiaire de l'intériorisation, la génération précédente marquant son empreinte sur la génération suivante. J'ai ainsi proposé de répondre à ce défi en convoquant le soin et le souci afin de réactiver ou de compenser la coupure intergénérationnelle à l'origine de cette situation. L'objectif est de combler un manque ou un déficit relationnel des premières années. J'ai donc avancé l'idée qu'il fallait réactiver le holding par le biais du holding didactique. J'ai aussi proposé de mettre en place une enveloppe commune. En fin j'ai supposé que le recours au jeu au sens de Winnicott pouvait une voie judicieuse et nécessaire pour reconstruire une relation favorisant l'intériorisation et l'extériorisation soit le mouvement du circuit du sensible.

Dans une troisième étape, j'ai proposé de faire appel à une médiation spécifique, la chorégraphie, technique du corps qui joint écriture et corps et met en mouvement le corps, le but étant de montrer que cette pratique mettait en mouvement le circuit du Sensible et ouvrait la voie à la subjectivation.

Conclusion

Cette recherche s'est avérée indispensable pour mon cheminement personnel et professionnel. Cela m'a permis d'asseoir et de définir ma posture et ma pratique. Cependant, dans l'après coup ce cheminement nécessaire reste non suffisant. Certains points demandent à être plus amplement développés. Il reste que « je devais en passer par là ».

En effet, je perçois désormais cette recherche comme un pont, un pont entre deux mondes, entre plusieurs univers et plusieurs identités (personnelle, professionnelle, sociale). A cette fin, je vais reprendre le cheminement de cette thèse afin d'exposer ensuite les perspectives de recherche.

Cette thèse se présente en quatre parties. Après avoir présenté ma posture de chercheur-intervenant, ma méthode d'intervention et les effets engendrés par ces choix, j'ai choisi dans une seconde partie d'exposer la construction théorique et épistémologique du circuit du sensible que j'ai élaboré à partir d'un cas clinique.

Il s'agissait non seulement de montrer comment le circuit du sensible se constituait lors des interactions parents/enfant, mais il s'agissait aussi d'appréhender la place et le rôle que jouait le circuit du sensible dans le processus de transmission. Le but était de mettre au jour la place du circuit du sensible dans l'acquisition des savoirs et des compétences. Pour ce faire, je me suis appuyée sur les notions de transfert didactique et de holding didactique développées dans la clinique d'orientation psychanalytique par l'équipe de recherche *Clinique du rapport au savoir* de Paris Ouest Nanterre-La Défense. J'ai tout d'abord démontré que le circuit du sensible se mettait en place lors des premières interactions mère/enfant générant un mouvement d'intériorisation de la mère vers l'enfant et d'extériorisation de l'enfant vers la mère, ces mouvements d'intériorisation et d'extériorisation étant eux-mêmes sous-tendus par la pulsion et son corollaire qu'est la relation d'objet. En reprenant les notions de transfert didactique et de holding didactique, je suis partie du principe que ces interactions constitutives du circuit du sensible pouvaient être réactivées en situation de transmission, notamment par le biais de la relation pédagogique. Ainsi se jouaient et se jouaient au sein des relations entre l'enseignant et l'élève une redite ou reviviscence des premiers échanges mère/enfant, phénomènes certainement accrus par le fait que la profession d'enseignant est majoritairement féminine.

Dans une troisième partie j'ai fait le choix de contextualiser l'approche théorique et pratique du circuit du sensible que j'avais élaborée dans la seconde partie afin de mettre en perspective son évolution historique. J'ai notamment développé l'idée que le circuit du sensible élaboré théoriquement dans la seconde partie s'inscrivait dans un paradigme dont la source se situe au XVII^e siècle. C'est un siècle où le langage (rhétorique, grammaire) est au cœur de débats au sein de la société et des pouvoirs institués (politique et religieux). Se joue, entre autres, une dichotomie entre langage verbal et langage non verbal, *logos prophorikos* et *logos endiathetos*, langage proféré et langage intérieur. Ce second langage est le langage des passions et du corps qu'il faut apprivoiser et cacher car l'image, la vision prennent une place prépondérante. On se montre, on est vu, on est en représentation. Dès lors, se mettent en place de nouvelles règles et normes pour ajuster les manières d'être de l'homme que l'on dit civile. C'est ainsi que la civilité devient un enjeu majeur dans l'éducation de l'enfant. L'enfant doit acquérir des techniques du corps lors de son éducation. Enjeu doublement important car l'enfant acquiert un statut particulier. Naît le sentiment de l'enfance. Le petit d'homme n'est plus considéré comme un adulte miniature. C'est ainsi que se met en place une forme de catégorisation des âges de la vie à partir du XVII^e siècle : bébé, enfant, adulte¹⁰⁵. On se préoccupe des besoins spécifiques de l'enfant. La relation entre adulte et enfant est valorisée. Il faut s'occuper particulièrement de l'enfant, lui prodiguer des soins qui lui sont propres et lui construire un monde à part.

C'est pourquoi, j'interroge ensuite une possible rupture paradigmatique de ce circuit sensible à l'œuvre dans notre société contemporaine. Pour ce faire, je prends en compte l'idée qu'une modification non négligeable des relations intergénérationnelles serait en cours. Apparaît une redéfinition des âges de la vie (Gauchet, 2004). Le sentiment de l'enfant tel que nous l'avons vu se concrétiser au cours du XVII^e siècle se transforme. L'idée d'un enfant mineur devant être soutenu, guidé et formé par un majeur qu'est généralement le parent s'atténue au profit d'un sentiment d'égalité entre majeur et mineur (Renaut, 2002 ; Stiegler, 2007). C'est aussi le monde des enfants qui est coupé du monde des adultes (Ottavi, 2011). Dès lors les interactions parents/enfants se raréfient. L'attention des majeurs vis-à-vis de mineurs s'appauvrit engendrant non seulement un affaiblissement du circuit du sensible mais aussi générant ce que Dejours appelle un inconscient amental (Dejours, 1985). En effet, le majeur, le parent en général, ne fait plus office de pare excitation et en raison de manque d'attention fragilise l'accordage affectif entre parents et enfant (Stern, 1982). Les parents, par leur absence ou leur

¹⁰⁵ La catégorie des adolescents apparaît au XX^e siècle, notamment avec les travaux du sociologue américain Stanley Hall qui en 1905 propose une nouvelle catégorie d'âge qu'il nomme adolescence.

manque d'attention, ne symbolisent plus les trop plein de stimuli que l'enfant reçoit, d'où la naissance d'un trauma et le développement d'un inconscient amental.

Par ailleurs, la relation d'objet se transforme avec l'apparition d'un nouvel objet, l'objet connecté. Ce dernier, s'il participe à une distanciation relationnelle et un manque d'attention entre adultes et enfants, valorise parallèlement les relations entre pairs et vient ainsi combler un déficit de la relation sensible entre parents et enfants. L'objet connecté comble un défaut d'attentions des majeurs vis-à-vis des mineurs (Stiegler, 2007) en promouvant les relations entre pairs et en instaurant une forme de protection vis-à-vis de ces majeurs qui n'ont pas apporté le soin et l'attention nécessaires engendrant ainsi un trauma non symbolisable qu'est l'inconscient amental. Les réseaux sociaux numériques développent ainsi une forme de secret et une identité groupale.

Ainsi, l'hypothèse d'un remaniement du circuit du sensible se fait jour. Peut-on imaginer une perte du sensible ? Pour ma part, je propose l'idée d'un remaniement du sensible que je qualifie *d'insensible sensibilité* engendrant nécessairement un changement au sein de la relation pédagogique, oxymore permettant de rassembler une nouvelle forme d'interactions entre pairs.

Dès lors, émergent des questions éducatives et pédagogiques. En effet, comment établir une relation pédagogique ou une situation de transmission quand la relation d'égalité se développe au détriment d'une relation d'inégalité entre majeurs et mineurs. Comment établir une relation pédagogique avec ces adolescents connectés dont l'identité groupale et la méfiance vis-à-vis des adultes se développent ? Comment appréhender cette forme de secret ? Que signifie dans ce cadre de fonctionnement transmettre et apprendre ? Quelle pédagogie faut-il mettre en place ? Comment envisager et penser l'enseignement face à des individus dont le processus de subjectivation et donc la subjectivité changent de manière radicale ?

Ainsi, dans une quatrième partie j'ai esquissé les caractéristiques éventuelles d'une nouvelle structure psychique. J'ai ainsi proposé d'aborder ces nouvelles personnalités sous l'angle du narcissisme moral.

Puis, j'ai fait l'hypothèse à partir du cas clinique exposé nommé Alexandre que l'adolescent en panne dans les apprentissages ou en rupture scolaire connaissait un trauma ou avait connu un trauma non symbolisable. Quelque chose, un événement, une situation ou une relation avait engendré une effraction dans le psychisme de l'adolescent engendrant ainsi ce que Dejours a nommé un inconscient amental, et, empêchait l'enfant puis l'adolescent de rentrer dans les

apprentissages. Ce trauma non symbolisable, sans trace dans l'inconscient, cet « amentia », à l'appui du cas clinique présenté et selon les travaux de Dejours, pouvait provenir d'un défaut d'un trop plein de stimuli non symbolisés par les parents lors des premières semaines de vie du bébé.

Dès lors, J'ai proposé, à partir de ma pratique, de répondre à ces difficultés scolaires par la mise en place d'une forme de holding et par la mise ou remise en mouvement du circuit pulsionnel pour donner un espace à ce que Winnicott appelait le *playing*. Il y avait effraction dans la psyché adolescente et il fallait protéger, former un pare-excitation, être contenant en créant une enveloppe commune. Il fallait aussi penser pour l'adolescent et avec l'adolescent pour que l'adolescent puisse penser et se penser. Il s'agissait de prêter sa capacité de symbolisation à une psyché adolescente en panne. Je faisais le pari que par cette praxis le désir et l'envie d'apprendre pouvaient à nouveau avoir droit de cité. L'adolescent pouvait ainsi réactiver des désirs, se sentir et peut être finalement se ressentir afin de construire son identité.

A ce jour, je peux dire que cette démarche fonctionne. Alexandre a réappris à apprendre. Ses notes se sont considérablement améliorées. Son estime s'est trouvée grandie. Il a trouvé une place à côté des siens sans avoir besoin de faire de bêtises ou de fuir. En général, cette pratique a été bénéfique auprès des autres enfants, pré-adolescents ou adolescents qui j'ai suivis scolairement. Néanmoins, je suis consciente que cette pratique ne peut se faire qu'en face à face individuel. Le groupe, même le petit groupe, ne se prête pas à cette praxis. Par ailleurs, ma pratique nécessite une certaine forme de liberté par rapport au cadre. Mes interventions pourraient s'avérer impossibles en institution. Intervenir dans le cadre d'une activité libérale laisse une liberté d'action profitable pour agir plus souplesment avec ces enfants en difficulté. En revanche, cette souplesse engendre des effets négatifs. Le cadre d'intervention, plus malléable, protège moins. L'intervenante que je suis a pu parfois être moins protégée par le cadre qu'une institution aurait pu offrir. Le tiers qu'offre le dispositif du cadre n'est pas complètement garanti. Il est de mon ressort de l'installer, de le tenir et le maintenir en toutes occasions. Je suis la seule garant du cadre. Ma distance est ainsi parfois mise à mal.

Ces dernières questions abordées à la fin de cette quatrième partie méritent, à mon avis, un long développement fouillé et discuté.

En effet, le travail présenté dans cette recherche reste une base. Ces sont les prémices d'un travail de recherche qui demande de analyses précises et développées. Je considère ce présent

travail comme une ébauche non exhaustive mais nécessaire de la recherche que je souhaiterais mener.

Perspectives de recherche

Je souhaite reprendre et développer l'idée d'un insensible sensibilité et du statut de l'énigme quant à l'émergence d'un nouveau paradigme du circuit du Sensible. Pour ce faire, mes pistes de recherche reprennent l'idée d'une insensible sensibilité et s'inscrivent dans une perspective théologico-politique. En effet, mon point d'entrée est l'étude de la grâce (sa généalogie, sa définition, sa fonction). Cette notion fait le lien entre politique, normes et fait religieux. C'est pour cette raison que je souhaite développer notre recherche dans le domaine du théologico-politique autrement appelé politologie des religions où il s'agit d'étudier l'influence du fait religieux sur le politique et inversement. Cette branche des sciences politiques étudie, entre autres, les relations entre société séculaire et phénomènes religieux (institutions, pratiques, principes, dogmes) et les implications de l'un avec l'autre.

Dans cette perspective, ma référence première est Agamben dont la recherche porte essentiellement sur le lien entre religion, normes et juridique. Il a ainsi présenté l'usage du corps comme ce qui *« appartient à l'origine à la sphère juridique et religieuse (...) C'est un terme issu de la sphère juridico-religieuse qui a fourni à la politique son concept fondamental. En remettant en question la centralité de l'action et du faire pour la politique, une des hypothèses de la présente recherche consiste à tenter de penser l'usage comme catégorie politique fondamentale »* (Agamben, 2016, p1090-1091).

On retrouve ici la notion de gouvernementalité fortement présente chez Foucault dans ses derniers travaux. Il étudie dans ce contexte les rapports de pouvoir entre les hommes et le pouvoir que l'homme a sur lui. Michel Foucault a réfléchi sur les liens existant entre normes et pouvoir par l'intermédiaire du concept de biopouvoir.

Il en conclut que la subjectivation est assujettissement à une relation de pouvoir. Ainsi les corps sont nécessairement pris dans des relations de pouvoir dont les normes ou prescriptions en sont le reflet.

Cependant, l'apport d'autres auteurs me semble primordial. Je pense notamment à Louis Marin et les liens qu'il opère entre religieux, langage et pouvoir au XVII^{ème} siècle dans une perspective théologico-politique.

Si Spinoza avait préconisé une séparation radicale entre politique et religieux et défendant le principe d'une sécularisation de la société, Carl Schmitt a vu dans les notions politiques les plus communes des concepts théologiques sécularisés : « *Tous les concepts prégnants de la théorie moderne de l'état sont des concepts théologiques sécularisés* » (Théologie politique, 1922). Sous l'influence de M Weber, Schmitt appréhende la modernité européenne comme une sécularisation de la théologie. Ainsi les théologiens auraient été supplantés par les juristes.

Développer une recherche dans le domaine du Théologico-politique c'est aussi aborder le rôle de la représentation et particulièrement la représentation du corps. Selon Louis Marin le théologico-politique est le fait d'établir une relation entre la représentation et le pouvoir (Marin, 1981). Comment le pouvoir politique s'exerce dans une société au moyen de la représentation ? Comment est représenté le corps ? Comment se joue le corps en représentation ?

Mon propos serait alors d'étudier le rôle de la grâce dans une perspective théologico-politique :

- ➔ Quel rôle entretient la grâce de nos jours ? Quelles est sa place dans la construction corporelle : normes, conventions corporelles dans la société actuelle ?
- ➔ Que serait une norme aujourd'hui ? Qu'est-ce qui est normal ? Qu'est-ce qui est pathologique ? Quelles valeurs ?

L'étude des normes corporelles ou techniques du corps, c'est-à-dire des règles qui interviennent dans la formation et l'éducation corporelle, est un indicateur et un élément d'analyse pertinent, à mon sens, pour appréhender le régime de prescriptions à l'oeuvre dans notre société contemporaine. L'étude de la représentation du corps peut nous fournir des éléments de compréhension des enjeux de pouvoir sur le corps et ainsi mettre au jour les contraintes mises en jeu.

Je souhaiterais, aussi, aborder le phénomène de l'hyperactivité où se joue le corps en représentation ainsi que les normes du corps à l'œuvre pour qualifier ou déterminer ce qu'est un comportement hyperactif.

Dans cette perspective nous pouvons nous demander ce que serait le phénomène de l'hyperactivité ? Qu'est-ce qu'un comportement hyperactif ? Comment interpréter et appréhender un individu que l'on détecte comme étant hyperactif ?

L'hyperactivité est-elle un signe d'exclusion par rapport à la norme ? Ou plutôt pouvons-nous voir l'hyperactivité comme une résistance à la norme ? Dès lors que revendiquerait l'individu ayant un comportement hyperactif ?

Les troubles du comportement type troubles du spectre autistique ou troubles de l'attention ou encore troubles d'hyperactivité mais aussi les troubles scolaires comme les dys (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie, dysorthographe) semblent en recrudescence depuis une dizaine d'années. Comment comprendre cette augmentation ? Est-ce une meilleure détection et connaissances des difficultés de l'enfant ? Est-ce l'émergence de nouveaux troubles en lien avec le fonctionnement de notre société contemporaine ? Est-ce une façon de normer voire de normativer les différents comportements ? Est-ce un signe qu'il y a inadéquation entre demande sociétale et scolaire et nouvelles façons d'être de la génération des millénials¹⁰⁶ ?

De plus en plus d'enfants sont détectés comme étant hyperactifs. Que penser de cette recrudescence ? Symptôme de notre époque ou résistance à une norme ? Pourquoi ces enfants ne tiennent pas en place ?

A partir de l'idée d'une insensible sensibilité je souhaiterais axer mon travail sur deux objets de recherche, les troubles de l'attention et notamment l'hyperactivité d'une part, et, les troubles « dys » d'autre part.

Je pourrais ainsi interroger le phénomène d'hyperactivité en me demandant si l'hyperactivité ne serait pas une forme de résistance comme le furent les convulsionnaires de Saint Médard, mouvement issu du jansénisme et forme de contestation contre la bulle *Unigenitus*¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Les millénials représente la génération des enfants nés entre 1990 et 2002. Cette génération a la particularité d'être la première génération née avec l'objet connecté.

Il s'agira donc d'interroger ce phénomène d'hyperactivité sous l'angle d'un nouveau paradigme du sensible se présentant comme une insensible sensibilité.

Je pourrais, dès lors, interroger ces troubles du comportement comme l'hyperactivité non plus sous l'angle d'une forme de résistance mais comme le symptôme d'un circuit pulsionnel non formé, policé et éduqué en raison d'une coupure dans les relations intergénérationnelles, les majeurs n'exerçant plus le polissage ou poliçage nécessaire au circuit pulsionnel. L'enfant ne trouverait plus sa place qu'aurait pu lui assigner la relation avec un majeur. L'enfant ne se retrouve plus dans une relation ascendante avec un adulte qui par ce biais lui assigne une place. Dès lors, comment demander à un enfant de rester en place pour apprendre ? Comment lui demander de rentrer dans une relation asymétrique avec un enseignant ? L'enseignement et la transmission en face à face est-elle encore possible en présence d'enfants ayant intégré l'objet connecté comme une forme de secret autorisant protection vis-à-vis d'un adulte dont on se méfie ?

ANNEXES

ANNEXE I

Présentation et Plan

Introduction

Nous partons du postulat suivant : l'homme est avant tout un être social. Il est par nature un être vivant en société sachant que celle-ci se définit *comme l'ensemble des relations entre des personnes qui ont des valeurs communes. Ces relations sont structurées et organisées selon des règles implicites ou explicites.* Tout écart à ces règles peut être sanctionné. L'institution juridique est garant de ces règles. A partir de cette définition on peut dégager deux caractéristiques :

- La société est immuable-> c'est un invariant de l'humanité
- -Son organisation, sa représentation évoluent dans le temps.

Il s'agit dès lors de se demander comment l'être humain s'inscrit dans l'ensemble de ces relations structurées et comment se constituent ces valeurs communes.

Il nous faut repérer les invariants constituant toute société. Il nous faut aussi repérer les facteurs favorisant l'émergence de toute nouvelle société et les facteurs permettant son évolution dans le temps.

Pour cela, nous analyserons dans un premier temps les phénomènes de la vie en groupe. Nous axerons notre étude sur le lien social et les éléments qui créent le lien social. Cela nous amènera, dans un second temps, à analyser un lien particulier, inhérent au lien social : la relation à l'autre qui peut aller jusqu'au souci de l'autre. Enfin cette étude nous conduira au rapport à soi. Le fil conducteur de ce dernier axe sera la construction identitaire. En effet, si l'homme est un animal social, cela signifie qu'il ne peut se constituer en être humain que par la relation avec d'autres personnes. Ainsi, la construction identitaire s'appuie sur la relation au groupe et à l'autre, ce que nous appelons l'intersubjectivité.

I. Groupe et lien social

Introduction

Présentation de la notion lien social :

- >appartenance, reconnaissance, protection
- >sociabilité : solidarité, rituels et valeurs communes
- >désir de distinction

Ce sont les éléments constituant le lien social et inhérents à tout groupe mais dont la forme et le rapport changent dans le temps. Ces invariants se traduisent dans le rapport public/privé et par l'instauration de règles et normes : morale et civilités.

A) Les règles de la vie en groupe

- 1) Les civilités : étude de texte (doc1/annexe3)
- 2) Espace public/espace privé : étude de texte (doc2/annexe3)

B) Appartenance/distinction

Exposé effectué par deux élèves

C) Le lien social : inclure/exclure

- 1) Emotion et groupe : exposé effectué par trois élèves + étude de documents en classe
- 2) L'exclusion : exposé effectué par deux élèves

D) Différentes formes d'appartenance

- 1)La famille : exposé effectué par trois élèves
- 2)L'adolescence : exposé effectué par deux élèves avec corpus de textes
- 3)Le travail : exposé effectué par une élève

II. Rapport à autrui et souci de l'autre.

Introduction

Présentation de la notion d'intersubjectivité :

->lien

->interaction

A) Attention et sympathie :

Exposé effectué par deux élèves

B) Engagement humanitaire et solidaire

Etude de documents en classe

III. Rapport à soi : construction identitaire et souci de soi

Introduction

Présentation de la notion sous la forme d'un exposé effectué par deux élèves

A) Etude de corpus : Les raisins de la galère de Tahar Ben Jelloun

1) Présentation de l'auteur

2) Présentation du livre

-Thème, sujet et thèse

-axes de lecture et extraits s'y rattachant (annexe4 : exemple d'analyse d'un extrait)

3) Construction narrative :

-Pacte autobiographique

-Récit de vie

-Une fausse autobiographie : mise en scène narrateur-écrivain

4) Analyse d'extraits

B) Etude de corpus : De battre mon cœur s'est arrêté de Jacques Audiard

1) Analyse de deux extraits

2) Comparaison avec le livre de Ben Jelloun : similitudes et différences entre les deux personnages principaux.

Conclusion

-synthèse sur l'ensemble de la thématique

-évaluation écrite (annexe5)

ANNEXE 2

Calendrier et progression des séances

Séance 1

- présentation de la thématique
- Répartition des exposés et distribution des textes
- Cours : introduction

Séance 2

- Etude de l'axe Groupe et lien social/Les règles de vie en groupe
- Etude des documents : civilités et espace public/privé (annexe 3 : présentation des documents supports)

Séance 3

- Cours : synthèse de documents étudiés
- Exposé : Appartenance/distinction

Séance 4

- Etude de l'axe Groupe et lien social/Le lien social : inclure/exclure :
- Exposé Emotion et groupe
 - Exposé L'exclusion

Séance 5

- Etude de l'axe Groupe et lien social/Différentes formes d'appartenance
- Exposé : La famille
 - Exposé : L'adolescence

Séance 6

- Exposé le travail
- Conclusion partie 1
- Etude de l'axe Rapport à autrui et souci de l'autre : introduction

Séance 7

- Exposé Attention et sympathie
- Exposé Engagement humanitaire et solidaire
- Conclusion

Séance 8

Etude de l'axe Rapport à soi et construction identitaire

- Exposé : introduction et présentation de la notion
- discussion autour du livre : impressions, intérêts et résistances.

Séance 9

- Présentation de l'auteur
- Présentation du livre : sujet, thèse et axes de lecture
- lecture en classe de deux passages et discussion à partir de ces deux extraits.

Séance 10

La construction narrative du livre :

- pacte autobiographique et récit de vie
- autobiographie fictive : mise en scène narrateur-écrivain
- intérêt et choix de cette construction narrative

Séance 11

- Etude de deux extraits

Séance 12

- Etude de deux extraits

Séance 13

- Projection du film De battre mon cœur s'est arrêté de J Audiard
- Echange sur le film

Séance 14

- Mise en perspective du film : relation entre les personnages, comportement et attitudes du personnage principal (reprise du piano, etc...)
- Analyse de deux scènes

Séance 15

- Comparaison entre le livre de Tahar Ben Jelloun et le film de Jacques Audiard
- Conclusion générale

Séance 16

- Evaluation écrite sur la thématique (annexe 5)

Séance 17

- Correction de l'évaluation
- Bilan

ANNEXE 3

Document N°1

Les vertus de la politesse

La politesse apparaît parfois comme une attitude formelle, socialement déterminée, masquant les mensonges et les hypocrisies. Pourtant, la politesse est un code qui permet une vie sociale pacifiée et instaure une distance qui préserve sa propre intimité et celle d'autrui.

Tout code de politesse est simultanément un outil, susceptible de nous protéger de l'invasion importune¹ d'autrui, et un ensemble de barrières qui interdit à chacun d'aller trop loin dans la volonté de percer l'intimité de chacun. Être poli, c'est marquer une distance qui peut être salutaire. Contre l'attention inquisitoriale² ou l'abus de pouvoir, j'oppose le respect poli du « code » ; au désir indiscret de transparence, j'objecte l'obstacle défensif de la civilité. La politesse bien maîtrisée qui suit la mode offre la possibilité de se défendre. La distance, si hâtivement dénoncée comme une arme sociale de distinction, est aussi un instrument psychologique positif de défense contre toute approche agressive ou exagérément enveloppante qui n'est que l'expression d'une volonté d'emprise. La politesse est à même de remettre l'autre à sa place sans vraiment le blesser. Cette « gymnastique des pouvoirs », comme rappelait parfois Alain, est donc aussi une gymnastique contre les intrusions indiscrètes d'autrui. Elle est indissolublement l'arme de la pudeur qui se défend et l'instrument de la prévenance qui sait ne pas aller trop loin. Elle témoigne, même si elle reste parfois un jeu subtil, que chacun maîtrise son désir et n'ira pas plus loin qu'il n'y est autorisé, que ce désir soit de puissance ou de tendresse. Entre le dos courbé du courtisan obséquieux⁵ et l'homme simplement prévenant, il y a autant de distance qu'entre la politesse attentive à ne pas blesser et sa caricature mondaine⁶, l'affabilité⁷ manipulatrice. Qu'est-ce que cette *douceur* (*praos* en grec) dont parle Jacqueline de Romilly⁸, caractéristique de l'hospitalité antique, sinon cet ensemble de règles qui visent à désarmer la bête en nous, bête violente parfois, mais aussi envahissante car toujours curieuse et possessive ? Comme le montre le poème homérique⁹, l'emportement, l'irritabilité, la brutalité se maîtrisent par l'accès à la civilité, que ces violences viennent de nous ou des autres. C'est en faisant un strict effort de politesse qu'Achille parvient à dominer sa colère contre Priam. Le vieillard est sous son toit et les règles de l'hospitalité et de l'âge interdisent au bouillant héros toute violence.

Il laissera partir la dépouille d'Hector en dépit de son chagrin de la mort de Patrocle. Quoi qu'il en soit de son usage, social ou personnel, montrer des marques de politesse c'est toujours signifier : « Ne nous irritons pas ; ne gâtons pas ce moment de notre vie [...]. La vraie politesse est plutôt dans une joie contagieuse qui adoucit les frottements ». Elle est, fondamentalement, invitation au respect de soi et des autres. En ce sens, elle constitue aussi la première arme contre l'agressivité, en nous et hors de nous. La politesse formelle conserve donc une importance éducative considérable. En tant qu'elle désigne l'ensemble des conventions qui régissent les relations plus ou moins codifiées que les hommes entretiennent entre eux, les coutumes plus ou moins tacites auxquelles l'usage des contacts mondains a donné force de loi, elle reste un passage obligé à qui prétend vivre en société. Une existence sociale est impossible si on ignore les principes et le fonctionnement de ce qu'on appelle les usages. D'où la nécessité manifeste d'habituer précocement les enfants à en maîtriser les règles. La politesse est d'abord une invitation à la civilité. [...] Le respect de l'autre, imposé d'abord du dehors, conduit au respect de soi. Sans doute est-ce bien plus tard que la « politesse du coeur », loin de se moquer des formes, en choisira de plus subtiles et de mieux adaptées à chaque situation singulière. On passera alors de la courtoisie formelle à ce que La Bruyère" appelle l'« esprit de politesse », cette « attention à faire que, par nos paroles et nos manières, les autres soient contents de nous et d'eux-mêmes ». Mais cela reste l'apprentissage de toute une vie.

Bernard Jolibert, « La politesse et l'éducation à la civilité »,
Rapport à autrui et personne citoyenne, Éd. Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

Questions :

- 1° Dégagez le plan du texte.
- 2° Comment la politesse instaure-t-elle une distance entre la personne et autrui ?
- 3° Dans ce texte l'auteur utilise un chiasme pour distinguer la politesse et la flatterie. Relevez ce chiasme et expliquez-le.
- 4° Expliquez l'allusion à l'épisode de l'*Illiade* d'Homère.
- 5° Expliquez la phrase d'Alain 1. 32.
- 6° Qu'est-ce que la politesse du coeur évoquée à la fin du texte ?

Le besoin de communication

Apparu en 1992 pour le grand public, le téléphone portable s'est imposé en quelques années, conduisant non seulement à une révolution de la communication, mais aussi à une transformation des modes de vie. En quoi le portable modifie-t-il nos comportements ?

On présente parfois le téléphone portable comme une machine permettant de communiquer à distance, alors qu'il est d'abord bien souvent utilisé... pour ne pas communiquer ! Avant l'invention du portable, il était en effet toujours difficile de faire valoir son désir d'être seul lorsqu'on se trouvait au milieu d'un groupe. Avec le portable, au contraire, il devient plus facile de se mettre à l'écart sans encourir aucune réprobation sociale : celui qui s'écarte du groupe n'est pas suspecté de mépriser sa société, quand tout le monde comprend qu'il se consacre à des relations lointaines et certainement très importantes pour lui. Le téléphone portable modifie donc la représentation de l'existence de chacun dans un groupe, en lui permettant d'affirmer son droit à être physiquement présent et psychiquement absent. La deuxième transformation introduite par le téléphone portable concerne la relation d'attachement. Cet objet constitue en effet une sorte de cordon ombilical qui permet de garder à tout moment un contact privilégié avec ceux dont on se trouve provisoirement éloigné. Le portable modifie la relation que nous entretenons avec nous-mêmes en écartant le spectre de la solitude et de l'abandon. Où que nous soyons, il nous assure que notre solitude cessera aussitôt que nous le souhaiterons. À la limite, le portable devient une sorte de peluche. Inventée pour rassurer l'enfant, celle-ci est parfois utilisée par lui comme un interlocuteur vivant privilégié : il lui parle en secret. Le téléphone portable, inventé comme un moyen de communiquer avec d'autres humains, devient pour certains le moyen d'échapper à l'angoisse de l'abandon par sa seule présence : poser la main sur lui, comme sur un être cher, rassure. Cet objet introduit en troisième lieu une expérience différente de l'espace. Avec un téléphone fixe, la première question que se posent les interlocuteurs est en général : « Comment vas-tu ? » Avec un téléphone mobile, cette question devient : « Où es-tu ? » Bien que, parfois, la question ne soit pas posée, c'est souvent par là que le récit débute : « Je suis dans le train », « en voiture », « en montagne », « à la mer ». À la limite, la conversation se réduit à cela : la description du cadre. Avec le téléphone portable, l'identité ne relève pas d'une pensée, mais d'une coordonnée géographique. On raconte non plus ce qu'il y a à l'intérieur de soi, mais autour de soi.

Enfin, et surtout, le téléphone portable est en train de brouiller les repères attachés à la sphère intime et à la sphère publique. Traditionnellement, ces repères étaient fixés par le groupe de façon précise : la première était liée aux lieux intimes, et la seconde aux lieux publics. Avec le téléphone portable, cette opposition peut être redéfinie par chacun pour son propre compte. Nous y gagnons tous la possibilité de transformer malgré eux les inconnus d'une voiture de chemin de fer ou d'un trottoir en témoins de notre intimité ! Avant le portable, bien entendu, il était toujours possible d'avoir des échanges privés, de couple par exemple, en public. Mais quand l'un des deux conjoints ou amis se laissait aller sur cette pente, il était fréquent que l'autre, saisi par la honte, l'invite à un peu plus de retenue. Avec le téléphone portable, il n'y a pas cette limite parce que, très vite, les deux interlocuteurs oublient chacun les personnes qui se trouvent autour d'eux. Quand celui auquel nous nous adressons est physiquement près de nous, il nous est impossible de le regarder sans voir aussi les inconnus qui nous entourent. Mais quand il est invisible, présent seulement par sa voix, l'attention que nous accordons à celle-ci et l'image que nous tentons malgré nous de nous taire de lui nous rendent très vite aveugles et sourds à notre environnement concret. La pudeur - ou, si l'on préfère, la gêne, cette forme mineure de la honte - n'existe plus. Nous acceptons de mettre à nu nos pensées les plus personnelles d'une manière qui modifie l' i n t i m i t é psychique aussi radicalement que la nudité a changé l' i n t i m i t é corporelle ces trente dernières années.

Serge Tisseron, *L'Intimité surexposée*, Éd. Ramsay, 2001.

Questions :

- 1° Dégagez la structure du texte.
- 2° Quel est, selon l'auteur, le paradoxe introduit par le téléphone portable dans la communication ?
- 3° Analysez les images utilisées par l'auteur à propos de l'attachement au portable.
- 4° Expliquez la phrase : « Avec le téléphone portable, l'identité ne relève pas d'une pensée, mais d'une coordonnée géographique » (ligne 30).
- 5° En quoi le téléphone portable modifie-t-il les frontières de la vie privée ?

ANNEXE 4

Lecture cursive d'un extrait du livre

Les raisins de la galère

Tahar ben Jelloun,
Paris : Fayard, 1996

Extrait : p8/p13 : « *Mon plus mauvais souvenir, il faut donc que je vous le raconte* » jusqu'à
« (...) *une insondable tristesse logeait dans ses yeux* »

« Mon plus mauvais souvenir, il faut donc que je vous le raconte. Imaginez une gamine toute de blanc vêtue frappant doucement à la porte des jeunes mariés et attendant qu'ils se réveillent pour tirer le drap maculé de sang, le plier comme on lui a appris à le faire, le déposer sur un plateau, puis repartir avec cette preuve que sa soeur n'avait jamais couché avec un autre homme avant sa nuit de noces. J'avais dix ans et je me sentais toute vieille. Vieille et moche. Pas fière. Pourquoi m'avait-on choisie pour cette besogne ? Première de la classe, sage et naïve... Ah, si mes parents avaient pu, ne serait-ce qu'une seule fois, entrer dans mes nuits et assister aux rêves échevelés que j'y faisais ! Mais ils étaient à cent lieues de que leur petite fille avait de l'imagination. Je m'avançai à pas lents dans la cour de maison de Resteville, le plateau sur mes paumes tendues, cependant que des femmes poussaient des youyous stridents comme si elles avaient aperçu le visage du Prophète. Moi, je râlais sans trop le montrer, accomplissant ma corvée jusqu'au bout tout en ruminant déjà quelque vengeance.

Quand, vers deux heures de l'après-midi, apparut Kader, tout fier de ses performances, les femmes l'accueillirent en libérateur. Il faisait pour elles figure de héros, d'homme qui n'a pas apporté la honte. En somme, tout le monde était satisfait. Sauf moi et ma soeur.

J'ai profité de cet instant pour aller la voir. Elle pleurait, se plaignant qu'elle avait mal au ventre. Le sang avait coulé longtemps. Plus il y en avait, plus Kader était content de lui. Il croyait que c'était la preuve de sa virilité. Je vous l'ai dit : il est très comme on les aime chez les Arabes.

J'ai aidé ma soeur à faire sa toilette. J'ai passé ma main sur ce corps jeune et frais d'à peine seize ans, un corps maltraité toute une nuit par brute qui n'avait fait que forniquer

jusque-là avec des putes au gros cul. Je l'ai habillée comme une princesse. Je lui ai promis qu'on partirait un jour toutes les deux à Vancouver, c'est une ville à l'autre bout du monde où il neige abondamment et où les gens comme Kader n'ont pas le droit d'exister. Elle a séché ses larmes et nous sommes sorties de la chambre nuptiale, décidées à oublier le sang et les larmes, à tenter de réaliser un jour au moins un de nos rêves.

Les jeunes mariés habitèrent avec nous. La maison était spacieuse. Kader se mit à chercher du travail. Ma soeur était déjà enceinte. Ma mère ne cessait de lui prodiguer des conseils. Elle est très superstitieuse, je ne sais où elle a attrapé cette maladie, mais elle voyait partout des sources de malheur. On ne comptait plus les interdits à observer : il nous était défendu de siffler à l'intérieur de la maison - ça faisait venir les anges de la mort, ceux qui accompagnent l'ange Gabriel dans ses pérégrinations ; interdit de voyager le mardi - elle prétendait que le mardi était maudit par le Prophète, la preuve : mon grand-père avait été mordu par un scorpion un mardi, ma tante avait perdu son mari dans un accident un mardi, etc. ; interdit de mêler l'absinthe et la menthe dans la théière - ça produit des disputes en famille ; interdit d'enjamber un enfant qui dort ; interdit pour les jeunes filles de se couper les cheveux ou de mâcher du chewing-gum ; interdit de parler dans les toilettes, de manger de la main gauche, de donner le sel de la main à la main, de dire que tout va bien, que les enfants sont en bonne santé, qu'ils réussissent à l'école, etc., etc.

Je connaissais par coeur cette litanie d'interdits et feignais plus ou moins de les respecter. En fait, entre ma mère et moi se dressait un tel mur d'ignorance que je ne pouvais discuter avec elle. Sans compter qu'il y avait des mots à éviter à tout prix : si on les prononçait, elle brûlait de l'encens et implorait des anges imaginaires d'éloigner le mauvais oeil de la maison. Aussi préférais-je deviser avec mon père. Lui au moins me voyait fort bien en mécanicienne. Il ne me contrariait pas, se montrait attentif à tout ce que je disais et faisais. Comme moi, il n'aimait pas Kader. Il disait que si ma soeur avait pu poursuivre ses études, elle aurait été aujourd'hui plus heureuse ; elle aurait souhaité devenir médecin afin de démontrer à notre mère combien ses histoires ne tenaient pas debout.

Ma mère avait besoin de ses grigris pour élever ses huit enfants. Elle disait : « J'ai eu huit enfants et trois fausses couches. » Petite, je croyais que les fausses couches étaient des enfants anormaux qu'elle planquait quelque part. Un jour, je lui ai demandé de m'emmener voir mes autres frères ou soeurs dont elle s'était débarrassée. Elle a éclaté de rire et m'a

expliqué qu'elle les avait perdus alors qu'ils étaient encore dans son ventre. Je ne l'ai crue qu'à moitié.

Un autre jour, je l'ai accompagnée chez les cousins de Sarcelles, une famille nombreuse à problèmes. En arrivant là-bas, j'aperçus un enfant pourvu d'une grosse tête aux yeux hagards, accroupi seul dans un coin, comme un mendiant. J'ai demandé à ma mère si cet enfant était une fausse couche. Elle m'a pincé au sang en m'intimant l'ordre de me taire. La tante avait entendu et me répondit : « Dieu n'a pas voulu que ce soit une fausse couche, malheureusement ! Jamais je n'aurais dû accoucher un mardi de pleine lune ! » Depuis, j'ai appris à mentir pour ne pas contrarier ma mère. Quand je repense à tous ses accouchements, je me la représente comme une fabrique d'enfants. Le pire, c'est qu'elle voulait en avoir douze ! Mon père lui suggérait de prendre la pilule, mais elle objectait : « C'est interdit par la religion. » Dès qu'il entendait parler de religion, mon père courait au frigidaire et buvait une bière. Juste pour se donner le courage de répondre à ma mère quand elle se mettait à invoquer Dieu et ses prophètes. Moi, je riais. Je n'aimais pas beaucoup l'odeur de la bière, mais j'aimais bien quand mon père en buvait.

Mon père était un chic type. Il a toujours travaillé. Il se souvenait parfaitement du jour où il avait commencé chez Renault en remplacement de son propre père tombé malade. C'était un lundi pluvieux. Il avait le trac, ce qui lui donnait tout le temps envie de pisser. Il n'avait pas vingt ans et n'était pas peu fier de travailler en usine. Ça arrangeait d'ailleurs bien la direction de le garder, lui, et de mettre le vieux au rancart.

Le vieux n'avait que cinquante ans, mais il était vraiment très vieux. Il retourna dans son bled, à Tadmait, près de Tizi Ouzou. On appelait ce village le « camp du Maréchal ». Toutes les maisons étaient blanches. Le vieux y passait ses journées à dormir. La France l'avait usé. Le froid qui s'était infiltré dans son corps l'avait rongé de l'intérieur. Mon grand-père, lui, avait depuis longtemps cessé de parler ; une insondable tristesse logeait dans ses yeux. »

1. Etudier le registre de langue, le ton employé et les types de phrase de ce passage.
2. Relevez les champs lexicaux de cet extrait.
3. Quel est ce mauvais souvenir dont la narratrice nous parle dans cet extrait ?
4. Qu'est-ce que cela représente pour elle ?
5. Quelle est la fonction de ce souvenir ?
6. Quel est ce rêve dont la narratrice nous parle ?
7. Quel rôle joue-t-il ?
8. Quels sont les rapports de la narratrice avec sa mère ? Quel portait brosse-r-elle de cette dernière ?
9. Comment décrit-elle son père ? Quelles relations s'établissent entre eux ?

Synthèse de l'analyse sous forme de tableau

<i>Enoncé</i>	<i>Enonciation</i>	<i>Lecture/Interprétation</i>
<i>(ce qui est dit)</i>	<i>(comment c'est dit)</i>	

ANNEXE 5

Evaluation connaissances

Rapport à soi/Rapport à l'autre

BTS 1^{ère} année

Durée : 2 heures

Coeff : 2

Questions

1. Etude cursive d'un extrait *Les raisins de la galère* : P13/P18 de « *Une fois je suis allée au bled* » jusqu'à « (...) nous déloger pour démolir notre pavillon » (10 points)

Pour chaque item, il faut justifier votre réponse en vous appuyant sur des exemples du texte (citez les passages entre guillemets) :

- .Comment la narratrice décrit le village d'origine du père ?
 - Analysez le vocabulaire employé, le registre de langue, le ton utilisé et les types de phrase.
 - Expliquez la phrase : *Des jeunes comme Saadia et moi n'avons rien à faire dans ce mouiroir.* (page 15)
- .Comment décrit-elle la maison de Resteville ?
 - Etudiez le vocabulaire employé, le registre de langue, le ton utilisé et les types de phrase.
- Comparez la description du village d'origine avec la maison de Resteville : Que pouvez-vous en conclure ?
- .Que pense la narratrice de son père ?
- .Pourquoi la famille de la narratrice doit-elle déménager ?
- Notre narratrice se résigne-t-elle facilement ?
- Quel est le sujet de cet extrait ?

Faites le lien entre le sujet de cet extrait et le thème du livre. Pour cela, vous devez préciser le thème du livre et le sujet du livre et vous devez expliquer la manière dont le livre traite de ce thème et de ce sujet.

2. Selon vous, quel est le passage le plus marquant de ce roman ? (3 points)

Développez et expliquez votre réponse.

3. Comment est traité la construction identitaire dans le film *De battre mon cœur s'est arrêté* ? (4 points)

Quels liens (différences et similitudes) faites-vous entre le livre et le film ?

4. Pourquoi Tom ne tire-t-il pas sur le meurtrier de son père ? (3 points)

Qu'en pensez-vous ?

Bibliographie raisonnée

Nous faisons le choix de présenter notre bibliographie sous la forme d'une bibliographie raisonnée. En effet, il nous semble intéressant de mettre en relief les sources utilisées pour l'approche historique, et, de distinguer le corpus historique des documents théoriques et méthodologiques. Cela nous permet aussi de présenter notre découpage et parti-pris thématique. Nous avons structuré cette bibliographie raisonnée de la manière suivante :

- I. Une période charnière : Le XVII^{ème} siècle
- II. Un champ de recherche : l'Education
- III. Un fil conducteur : l'expérience sensible

I. Une période charnière : le XVIIème siècle

A. Sources antérieures au XVIIème siècle

Rhétoriques :

Quintilien, (1975). *De l'institution oratoire*. Paris : Belles Lettres. 1ère publication latine en 93-95 après J.C, texte établi et traduit par Jean Cousin.

Traités sur les passions :

Aristote, (2009). *Traité de l'âme : ou de l'âme et du corps*. Paris : Pocket. 1ère publication en grec entre 329 et 323 avant J.C., extrait du livre *La Rhétorique* et traduit par Ingrid Auriol.

Physiognomonie :

Della Porta, G (1655). *La physionomie humaine*. Rouen: J. et D. Berthelin. 1ère édition latine en 1586 à Naples parue sous le titre : *De Humana Physiognomia libri IV*, traduit en français par Sieur Rault en 1655. (BNF : R12621)

Traités de civilités :

Érasme, D (2001). *Traité de civilité puérile*. Paris : Mille et une nuits. 1ère édition latine en 1530 parue sous le titre : *De civilitate morum puerilium*, d'après la traduction d'Alcide Bonneau (1877).

Castiglione, B. (2009). *Le livre du Courtisan*. Paris :Ivréa. 1ère édition italienne en 1528 parue sous le titre : *Il Cortegiano*. Présenté et traduit par Alain Pons d'après la version de Gabriel Chappuys(Paris : N. Bonfons, 1585).

B. Constitution du corpus : documents sources pour l'étude du XVIIème siècle

Traités sur les passions et le langage des passions

Cureau de la Chambre, M. (2004). *Le système de l'âme*. Paris: Fayard. 1ère édition en 1664.

Cureau de la Chambre, M. (2010). *Les Caracteres Des Passions*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing. 1ère édition en 1663.

Cureau de La Chambre, M. (1660). *L'art de connoistre les hommes. I.* chez Jacques le Jeune (Amsterdam).

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57607r>

Descartes, R. (1990). *Les passions de l'âme*. Librairie Générale Française. 1^{ère} édition en 1649.

Traité de civilités

Courtin, A. de. (1997). *Nouveau traité de la civilité qui se pratique en France parmi les honnêtes gens*. Presses universitaires de Saint-Etienne. 1^{ère} édition en 1671

Méré, C. de. (2008). *Oeuvres complètes*. Paris: Klincksieck. 1^{ère} édition en 1677.

Rhétorique

Arnauld, A. & Nicole, P. (1992). *La logique, ou, L'art de penser*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition en 1662.

Bary, R. (1708). *Méthode pour bien prononcer un discours et pour le bien animer*. Paris: T. Haak. 1^{ère} édition en 1679.

Lamy, B. (2010). *La Rhétorique: Ou L'Art de Parler*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing. 1^{ère} édition en 1675.

Le Faucheur, M. (2009). *Traité de l'action de l'orateur, ou de la Prononciation et du geste*. Paris: V. Conrart, A Courbé. 1^{ère} édition 1657.

Consulté à l'adresse :

http://books.google.fr/books/about/Traitt%C3%A9_de_l_action_de_l_orateur_ou_de.ht ml?id=L4U7AAAacAAJ&redir_esc=y

Arts

**Peinture*

Dufresnoy, C.-A. (2005). *De arte graphica liber*. Paris: Droz. 1^{ère} édition en 1668.

Felibien, A. (2010a). *Conférences de L'Académie Royale de Peinture Et de Sculpture*. Farmington Hills, MI: Gale Ecco, Print Editions. 1^{ère} édition en 1669.

Felibien, A. (2010b). *Entretiens Sur Les Vies Et Sur Les Ouvrages Des Plus Excellents Peintres Anciens Et Modernes*. Farmington Hills, MI: Gale Ecco, Print Editions. 1^{ère} édition en 1666.

Félibien, A. (1994). *Les Fêtes de Versailles. Chroniques de 1668 & 1674*. Lyon: Dédale, Maisonneuve et Larose. Chroniques éditées de 1668 à 1674.

Le Brun, C. (1980). Conférence sur l'expression générale et particulière, *Nouvelle revue de Psychanalyse*, (N°21), 95-109. 1^{ère} édition en 1698.

Le Brun, C. (1994). *L'expression des passions & autres conférences*. Lyon: Dédale - Maisonneuve& Larose. 1^{ère} édition en 1698.

**Arts Académiques : équitation, escrime et danse*

Equitation

La Broue, S. (de). (1610). *Le Cavalerice François*, Paris.

La Noue, P. (de). (1620). *La Cavalerie Française et Italienne ou l'Art de bien dresser les chevaux*, Lyon.

Pluvinel, A (de). (1625). *L'Instruction du Roy en l'exercice de monter à cheval*, Paris.

Ménestrier, C.-F. (1669). *Traité des tournois, joutes, carrousels, et autres spectacles publics*, Lyon :Muguet.

URL :<http://books.google.fr/books?id=6PI1AQAAMAAJ&pg=PP10&lpg=PP10&dq=menestrier+traite+des+tournois,+joutes>

Escrime

Besnard, C. (1653). *Le maistre d'arme libéral, traittant de la théorie de l'art et exercice de l'espée seule ou fleuret*, Rennes.

La Touche, Ph (de ,Morin). (1670). *Les vrays principes de l'espée seule*, Paris.

Le Perche du Coudray, J.-B. (1676). *L'Exercice des armes ou le maintient du fleuret*, Paris.

Labat, (1696). *L'Art en faict d'armes ou de l'espée seule*, Toulouse.

Thibault d'Anvers, G. (1628). *Académie de l'espée*, Leyde

Danse : bal et ballets

Arbeau, Th. (1588). *L'orchésographie*, Langres.

Feuillet, R.A. (1700). *Chorégraphie ou art de noter la danse*, Paris.

Lauze, F (de). (1623). *Apologie de la danse et la parfaite methode pour l'enseigner tant aux cavaliers qu'aux dames*, s.l.

Menestrier, C.-F. (1988). *Ballets anciens et modernes*. Paris: Editions Minkoff. 1^{ère} édition en 1682.

Mersenne, M (Père). (1636). *Harmonie Universelle*, Paris.

Saint-Hubert, (1641). *La manière de composer et de faire réussir les ballets*, Paris.

C. Ouvrages critiques sur le XVII^e siècle

Baltrusaitis, J. (2008a). *Les perspectives dépravées : Tome 2, Anamorphoses*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition en 1955.

Baltrusaitis, J. (2008b). *Les perspectives dépravées : Tome 1 : Aberrations, essai sur la légende des formes*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition en 1955.

Baltrusaitis, J. (2009). *Les perspectives dépravées Tome 3 : La quête d'Isis : Essai sur la légende d'un mythe*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition en 1955.

Chartier, R., Julia, D., & Compère, M.-M. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris: Société d'édition d'enseignement supérieur.

Christout, M.-F. (2005). *Le ballet de cour de Louis XIV : 1643-1672 Mises en scène*. Paris: Editions A & J Picard.

Courtine, J.-J. & Haroche, C. (2008). *Histoire du visage. Exprimer et taire ses émotions (XVI^eème- début XIX^eème siècle)*. Paris: Payot. 1^{ère} édition en 2007.

Cousinié, F., & Nau, C. (dir). (2011). *L'artiste et le philosophe : L'histoire de l'art à l'épreuve de la philosophie au XVII^e siècle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Damisch, H. (1980). L'alphabet des masques, *Nouvelle revue de psychanalyse*, (21), 123-131.

Damisch, H. (2012). *L'origine de la perspective*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition en 1987.

Desjardins, L. (2003). *Le Corps parlant: savoirs et représentation des passions au XVII^e siècle*. Paris: L'Harmattan.

Drouin-Hans, A.-M. (1995). *La communication non verbale avant la lettre*. Paris: L'harmattan.

Duerr, H. P. (2000). *Nudité et pudeur. Le mythe du processus de civilisation*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.

Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris: Fayard. 1^{ère} édition allemande en 1969.

- Elias, N. (2003b). *La civilisation des mœurs*. Paris: Fayard. 1^{ère} édition allemande en 1969.
- Elias, N. (2003c). *La Dynamique de l'occident*. Paris: Fayard. 1^{ère} édition en 1969.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1990). *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition en 1966.
- Franko, M. (2005). *La danse comme texte. Idéologies du corps baroque*. Paris: Kargo & L'Eclat. 1^{ère} édition américaine 1993.
- Fumaroli, M. (2002). *L'Âge de l'éloquence : Rhétorique et res literaria de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. Paris: Droz. 1^{ère} édition en 1980.
- Fumaroli, M. (2008). *L'Ecole du silence : Le sentiment des images au XVIIe siècle*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition en 1999.
- Hall, E. T. (1978). *La Dimension cachée*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition américaine 1966.
- Hamou, P. (1999). *Mutation du visible, essai sur la portée épistémologique des instruments au XVIIe siècle*. Villeneuve d'ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Hourcade, P. (2002). *Mascarades et Ballets au Grand Siècle : 1643-1715*. Paris: Desjonquères.
- Kintzler, C. (1997). *Pensée de la danse à l'âge classique. Ecriture, lexique et poétique*. Lille: Cahier de la maison de la recherche-université Charles de Gaulles-Lille.
- Kintzler, C. (2005). *Poétique de l'opéra français : De Corneille à Rousseau*. Paris: Minerve. 1^{ère} édition en 1991.
- Le corps au XVIIe siècle. (1995). *Actes du premier colloque organisé conjointement par la North American society for Seventeenth Century French Literature et le Centre international de Rencontres sur le XVIIe siècle*. Paris - Seattle - Tübingen: Papers on French Seventeenth century literature.
- Lichtenstein, J. (2003). *La Couleur éloquente : rhétorique et peinture à l'âge classique*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition en 1989.
- Marin, L. (1981). *Le portrait du roi*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Marin, L. (1998). *Des pouvoirs de l'image*. Paris: Seuil.
- Melchior-Bonnet, S. (1994). *Histoire du miroir*. Paris: Imago.

- Muchembled R. (1998). *La société policée. Politique et politesse en France du XVIème au XXème siècle*. Paris: Seuil.
- Muchembled, R. (1994). *Société, cultures et mentalités dans la France moderne: XVIe - XVIIIe siècle*. Paris: Armand Colin. 1^{ère} édition en 1990.
- Muchembled, R. (2008). *Une histoire de la violence : De la fin du Moyen-Age à nos jours*. Paris: Seuil.
- Van Delft, L. (1982). *Le Moraliste classique : Essai de définition et de typologie*. Paris: Droz.
- Vigarello, G. (1987). *Le propre et le sale*. Paris: Seuil.
- Vigarello, G. (1993). *Le Sain et le Malsain : Santé et mieux-être depuis le Moyen-Age*. Paris: Seuil.

II. Un champ de recherche : l'éducation

A. Education

- Blais, M. C, Gauchet, M. & Ottavi, D. (2003). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Hachette.
- Blais, M.C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock.
- Cahn, R. (2008). *L'adolescent dans la psychanalyse : l'aventure de la subjectivation*. Paris: Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 1998.
- Chartier, R., Julia, D., & Compère, M.-M. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris: Société d'édition d'enseignement supérieur.
- Claparède, E. (1968). *L'Éducation fonctionnelle*. Genève: Delachaux et Niestlé. 1^{ère} édition 1931.
- Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant: compléments sur l'émergence du langage*. Elsevier Masson.
- Le Boulch, J. (1966). *L'Éducation par le mouvement : La psycho-cinétique à l'âge scolaire*. Paris: Les éditions sociales Françaises.

- Marcelli, D & Braconnier, A. (2004). *Adolescence et psychopathologie*. Paris : Masson.
- Ottavi, D. (2004). Enfance et violence : le miroir des médias. *Le débat*. Paris : Gallimard, (132), 177-194.
- Ottavi, D. (2006). Prévenir la violence, dire le mal. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. Ramonville Saint-Agne : ERES, Vol3(65), 27-32
- Ottavi, D. (2011). Mythe et altérité enfantine. *Le Télémaque*. Caen : Presses universitaires de Caen. Vol2(40), 33-42.
- OTTAVI Dominique, « Un territoire mal défini ? La psychopédagogie », *Les sciences de l'éducation, émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Laot F., Rébecca Rogers dir., Presses universitaires de Rennes, 2015
- Quentel, J.C. (1997). *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*. Bruxelles : De Boeck. 1^{ère} édition 1993.
- Stern, D. (2004). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition américaine 1985.
- Troger, V., Cabanel, P., Chapoulie, J.-M., & Compère, M.-M. (2006). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Paris: Editions Sciences Humaines.
- Winnicott, D. W. (2001) *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Paris : Payot. 1^{ère} édition anglaise 1957.
- Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition anglaise 1971.
- Winnicott, D. W. (2010). *Les Objets transitionnels*. Paris: Payot. 1^{ère} édition anglaise 1951.

B. Enseignement

- Beillerot, J. Mosconi, N. & Blanchard-Laville, C. (2000). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan. 1^{ère} édition 1996.
- Beillerot, J, & Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, Jacky. (1989). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*.

Paris: Editions Universitaires.

Blanchard-Laville, C, Chevallard, Y & Schubauer-Leoni M.L. (dir). (1996). *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*. Paris : Pensée sauvage.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses Universitaires de France.

Blanchard-Laville C & Fablet D. (coord.). (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1^{ère} édition 1998.

Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod. 1^{ère} édition 1999.

Brucy, G. (2000). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965* (2e éd.). Paris: Belin(1998).

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris: Economica.

Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Bordas.

Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris: La Dispute.

Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lebeaume, J. (1996). *Ecole, technique et travail manuel*. Nice : Z'Editions (Delagrave).

Lebeaume, J. (2000). *L'éducation technologique. Histoires et Méthodes*. Paris : Les éditions sociales Françaises.

Lebeaume, J. (2010). Travail manuel, technologie. In F. Jacquet-Francillon ; R. d'Enfert & L. Loeffel (Dir) *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe-XXe siècle*. Paris : Retz. 359-366 ; texte 67 : 589-590 ; texte 84 : 639-642 ; 106 : 706-708 ; texte 178 : 949-952 ; texte 185 : 971-972.

Lebeaume, J. (2011). Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000). *Carrefours de l'éducation, hors série 1*, 87-100.

Lebeaume, J, & Zaid, A. (2013). *Les contenus et temporalités de la formation des ingénieurs*

en alternance : ce qu'en disent les tuteurs et les apprentis. Actes du congrès AREF, Symposium 1, Montpellier, 27-30août 2013.

[http : www .aref2013.univ-montp2.fr/cod6/ ?q=book/export/html/1427](http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1427)

Orange, S. (2011, novembre). *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*. Thèse de doctorat de l'Université de Poitiers non publiée. Laboratoire GRESCO, Poitiers.

Ottavi, D., & Gutierrez, L. (2007). *Roger Cousinet (1881-1973), un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*. Lyon: INRP.

Pujade-Renaud, C. (2005a). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: L'Harmattan. 1^{ère} édition 1983.

Pujade-Renaud, C. (2005b). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. L'Harmattan. 1^{ère} édition 1976.

Pujade-Renaud, C. & Zimmermann, D. (1976). *Voies non-verbales de la relation Pédagogique*. Paris: Les éditions sociales françaises.

Terral, H. (2009). *Eduquer les pauvres, former le peuple : Généalogie de l'enseignement professionnel français*. Paris: L'Harmattan.

Troger, V, & Pelpel, P. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris, L'Harmattan.

Troger, V, & Ruano-Borbalan, J.-C (2010). *Histoire du système éducatif*. Paris: Presses Universitaires de France.

III. Un fil conducteur : l'expérience sensible au sein des relations interindividuelles

A. Sensibilité et perception

Bergson, H. (1924). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris: Alcan. 1^{ère} édition 1900.http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.htm

Dejours, C. (1986). *Le Corps entre biologie et psychanalyse : Essai d'interprétation comparée*. Paris: Payot.

Haroche, C. (2008). *L'avenir du sensible : Les sens et les sentiments en question*. Paris: Presses Universitaires de France.

Laplanche, J (1987). *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris : PUF.

Lesage, B. (1992). Sensation, analyse et intuition: les techniques de conscience du corps. In *Danse: le corps enjeu*. Paris: Presses Universitaires de France. pp 226-242

Merleau-Ponty, M. (2008). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1945

Ottavi, D. & Gutierrez, L. (2007). *Roger Cousinet (1881-1973), un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*. Lyon: INRP.

Vincent, G. (2004). *Le corps, le sensible et le sens*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

Marzano, M. (2007). *Philosophie du corps*. Paris: Presses Universitaires de France

B. Constitution et fonctionnement des relations

Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris: Dunod. 1^{ère} édition 1978.

Anzieu, D. & Martin, J. Y. (2004). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: Presses universitaires de France. 1^{ère} édition 1968.

Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris: Fayard. 1^{ère} édition allemande 1969.

Goffman, E. (2004). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1: la présentation de soi*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1971.

Goffman, E. (2004). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2: les relations en public*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1971.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1974.

Goffman, E. (2009). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1974.

Kaës, R. (2010). *L'appareil psychique groupal*. Paris: Dunod. 1^{ère} édition 1976.

Watzlawick, P. & Weakland, J. (1981). *Sur l'interaction*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition 1977.

Watzlawick, P. Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1979). *Une logique de la communication*.

Paris: Seuil.

Winnicott, D. W. (2010). *Les Objets transitionnels*. Paris: Payot. 1^{ère} édition anglaise 1951.

Winnicott, D. W. (2001) *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Paris : Payot. 1^{ère} édition anglaise 1957.

C. Le langage non verbal

Bernard, M. (1976). *L'expressivité du corps*. Paris: Jean- Pierre Delarge.

Boëtsch, G., & Drouin-Hans, A.-M. (2000). *Le corps et ses discours*. Paris: L'Harmattan.

Courtine, J.-J., & Haroche, C. (2008). *Histoire du visage. Exprimer et taire ses émotions (XVIème- début XIXème siècle)*. Paris: Payot. 1^{ère} édition 2007.

Damisch, H. (1980). L'alphabet des masques, *Nouvelle revue de psychanalyse* (21), 123-131.

Desjardins, L. (2003). *Le Corps parlant: savoirs et représentation des passions au XVIIe siècle*. Paris: L'Harmattan.

Descartes, R. (1990). *Les passions de l'âme*. Paris : Librairie Générale Française. 1^{ère} édition 1649.

Drouin-Hans, A.-M. (1995). *La communication non verbale avant la lettre*. Paris: L'harmattan.

Fumaroli, M. (2008). *L'Ecole du silence : Le sentiment des images au XVIIe siècle*. Paris: Flammarion.

Le Brun, C. (1980). Conférence sur l'expression générale et particulière. *Nouvelle revue de Psychanalyse*, (N°21), 95-109, 1^{ère} édition 1698.

Le Brun, C. (1994). *L'expression des passions & autres conférences*. Lyon: Dédale - Maisonneuve& Larose. 1^{ère} édition 1698.

Pujade-Renaud, C. (1974). *Expression corporelle, Langage du silence*. Paris: Les éditions sociales françaises.

Pujade-Renaud, C., & Zimmermann, D. (1976). *Voies non-verbales de la relation Pédagogique*. Paris: Les éditions sociales françaises.

Winkin, Y., & Dubois, P. (1988). *Rhétoriques du corps*. Bruxelles: De Boeck Université.

D.Normes et civilité

- Buisson, F. (1911). Civilité. In *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris: Hachette.
- <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand->
- Canguilhem, G. (2009). *Le normal et le pathologique*. Paris: Presses universitaires de France. 1^{ère} édition 1966.
- Courtin, A. de. (1997). *Nouveau traité de la civilité qui se pratique en France parmi les honnêtes gens*. Presses universitaires de Saint-Etienne. 1^{ère} édition 1671.
- Elias, N. (2003b). *La civilisation des moeurs*. Paris: Fayard. 1^{ère} édition allemande 1969.
- Elias, N. (2003c). *La Dynamique de l'occident*. Paris: Fayard. 1^{ère} édition 1969.
- Elias, N. (1994). *Sport et Civilisation : La violence maîtrisée*. Paris: Fayard. 1^{ère} édition allemande 1986.
- Erasme. (2004). *Savoir-vivre à l'usage des enfants*. Paris: Arléa. 1^{ère} édition 1530.
- Erasme, D., La Salle, J.-B. de, & Bergson, H. (1992). *La bienséance, la civilité et la politesse enseignées aux enfants*. Paris: Jean-Michel Place. 1^{ère} édition 1530, 1703, 1885.
- Goffman, E. (2004). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2: les relations en public*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1971.
- Goffman, E. (2006). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1: la présentation de soi*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1971
- Goffman, E. (2009). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1974.
- Haroche, C. (1993). La civilité et la politesse : des objets « négligés » de la sociologie politique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 94, 97-120.
- Lazar, J. (2002). *La Violence des jeunes : Comment fabrique-t-on des délinquants ?* Paris: Flammarion.
- Le Breton, D. (2003). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris: Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 1990.

- Legendre, P. (1994). *Leçon III. Dieu au miroir. Etude sur l'institution des images*. Paris: Fayard.
- Mauss, M. (2001). Les techniques du corps. In *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 1936. Communication présentée en 1934.
- Muchembled R. (1998). *La société policée. Politique et politesse en France du XVIème au XXème siècle*. Paris: Seuil.
- Muchembled, R. (2008). *Une histoire de la violence : De la fin du Moyen-Age à nos jours*. Paris: Seuil.
- Ottavi, D. (2004). Enfance et violence : le miroir des médias. *Le débat*. Paris : Gallimard, 132, 177-194.
- Vigarelo, G. (1987). *Le propre et le sale*. Paris: Seuil.
- Vigarelo, G. (1993). *Le Sain et le Malsain : Santé et mieux-être depuis le Moyen-Age*. Paris: Seuil.
- Vigarelo, G. (2002). *Le corps redressé*. Paris: Armand Colin.

E. Le corps en mouvement: le rôle du geste

- Andrieu, B. Acot, P. Andrieu, G. & Boëtsch, G. (2006). *Le dictionnaire du corps : En sciences humaines et sociales*. Paris: CNRS éditions.
- Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris: Dunod. 1^{ère} édition 1985
- Bernard, M. (1995). *Le corps*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition 1972.
- Botlanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps, *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, 26(N°1), 205-233.
- Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarelo (dir), G. (2005). *Histoire du corps* Vol. 1-3. Paris: Seuil.
- Dejours, C. (1986). *Le Corps entre biologie et psychanalyse : Essai d'interprétation comparée*. Paris: Payot.
- Dejours, C. (2003). *Le Corps d'abord*. Paris: Payot.
- Dolto, F. (1992). *L'image inconsciente du corps*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition 1984.

- Ferez, S. (2005). *Mensonge et vérité des corps en mouvement : L'oeuvre de Claude Pujade-Renaud*. Paris: L'Harmattan.
- Ferez, S. (2007). *L'oeuvre de Claude Pujade-Renaud : Tome 2, Le corps déstabilisé*. Paris: L'Harmattan.
- Kaës, R. (2008). Du Moi-peau aux enveloppes psychiques. Genèse et développement d'un concept. In D. Anzieu (dir) *Le Moi-peau et la psychanalyse des limites* (pp. 33-39). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Kristeva J. (1968). Le geste, pratique ou communication? *Langages*, VOL 3(10), pp 3-35.
- Le Boulch, J. (1966). *L'Éducation par le mouvement : La psycho-cinétique à l'âge scolaire*. Paris: Les éditions sociales Françaises.
- Le Boulch, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain - introduction a la psychocinétique*. Paris: Editions sociales françaises(ESF).
- Le Boulch, J. (1995). *Mouvement et développement de la personne*. Paris: Vigot.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le Geste et la Parole, tome 1 : Technique et Langage*. Albin Michel.
- Le Breton, D. (2003). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris: Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 1990.
- Le Breton, D. (2012). *La sociologie du corps*. Paris: Presses universitaires de France. 1^{ère} édition 1992.
- Le Breton, D. (1998). Le corps entre anthropologie et danse. In Claire Rousier (dir) *Histoires de corps à propos de la formation du danseur* Paris: Cité de la musique, centre de ressources musique et danse, 11-24.
- Lesage, B. (1992). Sensation, analyse et intuition: les techniques de conscience du corps. In *Danse: le corps enjeu* Paris: Presses Universitaires de France, 226-242.
- Marzano, M(dir). (2007). *Dictionnaire du corps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marzano, M. (2007). *Philosophie du corps*. Paris: Presses Universitaires de France : Presses Universitaires de France.
- Mauss, M. (2001). Les techniques du corps. In *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 1936. Communication présentée en 1934.

- Memmi, D. Guillo, D. & Martin, O. (2009). *La tentation du corps*. Paris: Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Pujade-Renaud, C. (2005a). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: L'Harmattan. 1^{ère} édition 1983.
- Pujade-Renaud, C. (2005b). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. 1^{ère} édition 1976.
- Sami-Ali, M. (1998). *Corps réel, Corps imaginaire*. Paris: Dunod. 1^{ère} édition 1977.
- Vigarelo, G. (2002). *Le corps redressé*. Paris: Armand Colin.
- Vincent, G. (2004). *Le corps, le sensible et le sens*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

F. Pratique et étude du langage corporel: la chorégraphie ou l'écriture du/par le corps

- Bernard, M. (2006). *De la création chorégraphique*. Pantin: Centre national de la danse. 1^{ère} édition 2001.
- Christout, M.-F. (2005). *Le ballet de cour de Louis XIV : 1643-1672 Mises en scène*. Paris: Editions A & J Picard.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris: La Dispute.
- Franko, M. (2005). *La danse comme texte. Idéologies du corps baroque*. Paris: Kargo & L'Eclat. 1^{ère} édition américaine 1993.
- Hourcade, P. (2002). *Mascarades et Ballets au Grand Siècle : 1643-1715*. Paris: Desjonquères.
- Kintzler, C. (1997). *Pensée de la danse à l'âge classique. Ecriture, lexique et poétique*. Lille: Cahier de la maison de la recherche-université Charles de Gaulles-Lille.
- Kintzler, C. (2005). *Poétique de l'opéra français : De Corneille à Rousseau*. Paris: Minerve. 1^{ère} édition 1991.
- Kintzler, C., & Boissiere, A. (2006). *Approche philosophique du geste dansé. De l'improvisation à la performance*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du

septentrion.

Launey, I. (1990). La danse entre geste et mouvement. In *La Danse, art du XXème siècle?* Lausanne: Payot, 275-287.

Menestrier, C.-F. (1988). *Ballets anciens et modernes*. Paris: Editions Minkoff. 1^{ère} édition 1682.

Pujade-Renaud, C. (1976). *Danse et narcissisme en éducation*. Paris: Les éditions sociales françaises.

G. Le langage

Arnauld, A. & Nicole, P. (1992). *La logique, ou, L'art de penser*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1662.

Benveniste, E. (2005). *Problèmes de linguistique générale, tome 1*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1976

Benveniste, E. (2005). *Problèmes de linguistique générale, tome 2*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1980

Bougnoux, D. (1998). *La communication par la bande*. Paris: La Découverte.

Charbonnel, N. (1995a). *La Tâche aveugle, tome 1 : Les aventures de la métaphore*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

Charbonnel, N. (1995b). *La Tâche aveugle, tome 2 : L'important c'est d'être propre*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

Charbonnel, N. (1995c). *La Tâche aveugle, tome 3 : Philosophie du modèle*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

Charbonnel, N. & Kleiber, G. (1999). *La Métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Foucault, M. (1990). *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1966.

Fumaroli, M. (2002). *L'Âge de l'éloquence : Rhétorique et res literaria de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. Paris: Droz. 1^{ère} édition 1999.

Greimas, A.J. (1968). Conditions d'une sémiotique du monde naturel. *Langages*, Vol 3(10), 3-

- Jakobson, R. (1969). *Essais de linguistique générale.1. Les fondations du langage*. Paris: Les éditions de minuit. 1^{ère} édition américaine 1963.
- Jakobson, R. (1979). *Essais de linguistique générale. 2. Rapports internes et externes du langage*. Paris: Editions de minuit. 1^{ère} édition américaines 1963.
- Lamy, B. (2010). *La Rhétorique: Ou L'Art de Parler*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing. 1^{ère} édition 1675.
- Le Faucheur, M. (2009). *Traité de l'action de l'orateur, ou de la Prononciation et du geste*. Paris: V. Conrart, A Courbé. 1^{ère} édition 1657.
http://books.google.fr/books/about/Traitt%C3%A9_de_l_action_de_l_orateur_ou_de.html?id=L4U7AAAacAAJ&redir_esc=y
- Quintilien. (1975). *De l'institution oratoire, tome 1, livre I*. Paris: Belles Lettres. 1^{ère} Publication estimé entre 91 et 95 après J.C.
- Watzlawick, P. Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1979). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
- Winkin, Y. (2000). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition 1981.
- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition 1996.
- H. Le rôle de la vision : entre visible et invisible
- Baltrusaitis, J. (2008a). *Les perspectives dépravées : Tome 2, Anamorphoses*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1955.
- Baltrusaitis, J. (2008b). *Les perspectives dépravées : Tome 1 : Aberrations, essai sur la légende des formes*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1955.
- Baltrusaitis, J. (2009). *Les perspectives dépravées Tome 3 : La quête d'Isis : Essai sur la légende d'un mythe*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1955.
- Damisch, H. (2012). *L'origine de la perspective*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1987.
- Ferez, S. (2005). *Mensonge et vérité des corps en mouvement : L'oeuvre de Claude Pujade-Renaud*. Paris: L'Harmattan.

- Foucault, M. (1990). *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1966.
- Fumaroli, M. (2008). *L'Ecole du silence : Le sentiment des images au XVII^e siècle*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1999.
- Hall, E. T. (1978). *La Dimension cachée*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition américaine 1966
- Hamou, P. (1999). *Mutation du visible, essai sur la portée épistémologique des instruments au XVII^e siècle*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Legendre, P. (1994). *Leçon III. Dieu au miroir. Etude sur l'institution des images*. Paris: Fayard.
- Lichtenstein, J. (2003). *La Couleur éloquente : rhétorique et peinture à l'âge classique*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1989.
- Marin, L. (1998). *Des pouvoirs de l'image*. Paris: Seuil.
- Melchior-Bonnet, S. (1994). *Histoire du miroir*. Paris: Imago.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition 1964.
- Schilder, P. (1968). *L'Image du corps*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition allemande 1923
- Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. Paris : PUF. 1^{ère} édition française 1931.

IV. Approche théorique

Deux références : les travaux de Norbert Elias et de M Foucault

Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris: Fayard(trad;1969).

Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris: Fayard(trad;1982).

Elias, N. (2003a). *Qu'est-ce-que la sociologie ?* Paris: Fayard(trad;1970).

Elias, N. (2003b). *La civilisation des mœurs*. Paris: Fayard(trad;1969).

Elias, N. (2003c). *La Dynamique de l'occident*. Paris: Fayard (trad;1969).

- Foucault, M. (1990). *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1966.
- Foucault, M (1994). *Dits et écrits*. IV Tomes. Paris : Gallimard
- Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1969.
- Foucault, M (1994). *Histoire de la sexualité, Tome I : La volonté de savoir*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition: 1976.
- Foucault, M (2007). *Histoire de la sexualité, Tome II : L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition : 1984
- Foucault, M (2007). *Histoire de la sexualité, Tome III : Le souci de soi*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition : 1984
- Un pivot : L'Ecole de Chicago et la sociologie interactionniste
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La Tradition sociologique de Chicago : 1862-1961*. Paris: Seuil.
- Coulon, A. (2002). *L'École de Chicago*. Paris: Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 1992.
- Ecole de Chicago. (1994). *L'Ecole de Chicago. Textes traduits et présentés par Yves Grafmeyer et Isaac Joseph*. Paris: Editions Aubier.
- Goffman, E. (2004). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2: les relations en public*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1971.
- Goffman, E. (2004). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1: la présentation de soi*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1971.
- Goffman, E. (1993). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1973.
- Goffman, E. (2009). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1974.

Goffman, E., & Winkin, Y. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Seuil.

Guth, S. (2004). *Chicago 1920 : Aux origines de la sociologie qualitative*. Paris: Téraèdre.

A. Dispositif de recherche

La méthodologie de recherche : contre-transfert

Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4e édition.). Paris: La Découverte(1997).

Gaulejac, V. de, Hanique, F., & Roche, P. (2007). *La sociologie clinique : Enjeux théoriques et méthodologiques*. Ramonville Saint-Agnès: Erès.

Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche*. Paris: Méridiens-Klincksieck.

Mendel, G. (2002). *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*. Paris: La Découverte.

Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation : Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris: La Découverte.

Rizet, S. (2007). De la reconnaissance de l'implication du chercheur à sa mise au travail. In Vincent de Gaulejac *La sociologie clinique* (p. pp 287-300). Ramonville Saint-Agnès: Erès. <http://www.cairn.info/la-sociologie-clinique---page-287.htm>

Le dispositif d'intervention

Une pédagogie du détour

**La méthode biographique*

Gaulejac, V. de. (1999). *Histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Desclée de Brouwer.

Gaulejac, V. de. (2008). *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire individuelle*. Ramonville Saint-Agne: Érès.

Peneff, J. (1997). *La méthode biographique : de l'Ecole de Chicago à l'histoire orale*. Paris :

Armand Colin.

**La médiation culturelle*

Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod. 1^{ère} édition 1999.

Romilly de J (1984). *L'enseignement en détresse*, Paris : Juillard.

Le cadre

Anzieu, D. (1986). Cadre psychanalytique et enveloppes psychiques. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, (N°2), 12-24.

Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod. 1^{ère} édition 1985

Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod. 1^{ère} édition 1978.

Anzieu, D. & Martin, J. Y. (2004). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France. 1^{ère} édition 1968.

Bateson, G. (1986). *La cérémonie du Naven*. Paris: Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1935.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In René Kaës *Crise, Rupture et dépassement* (pp. 255-285). Paris : Dunod.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1974.

Bibliographie par ordre alphabétique

- Agamben, G. (2016). *Homo Sacer.1997-2015*. Paris : Seuil.
- Andrieu, B. Acot, P. Andrieu, G. & Boëtsch, G. (2006). *Le dictionnaire du corps : En sciences humaines et sociales*. Paris : CNRS éditions.
- Anzieu, D. (1986). Cadre psychanalytique et enveloppes psychiques. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, (N°2), 12-24.
- Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod. 1^{ère} édition 1985
- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod. 1^{ère} édition 1978.
- Anzieu, D. & Martin, J. Y. (2004). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses universitaires de France. 1^{ère} édition 1968.
- Arbeau, Th. (1588). *L'orchésographie*, Langres.
- Ariès, Ph. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- Aristote, (2009). *Traité de l'âme : ou de l'âme et du corps*. Paris : Pocket. 1^{ère} publication en grec entre 329 et 323 avant J.C., extrait du livre *La Rhétorique* et traduit par Ingrid Auriol.
- Arnauld, A. & Nicole, P. (1992). *La logique, ou, L'art de penser*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1662.
- Baltrusaitis, J. (2008a). *Les perspectives dépravées : Tome 2, Anamorphoses*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1955.
- Baltrusaitis, J. (2008b). *Les perspectives dépravées : Tome 1 : Aberrations, essai sur la légende des formes*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1955.
- Baltrusaitis, J. (2009). *Les perspectives dépravées Tome 3 : La quête d'Isis : Essai sur la légende d'un mythe*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1955.
- Bary, R. (1708). *Méthode pour bien prononcer un discours et pour le bien animer*. Paris: T. Haak. 1^{ère} édition 1679.
- Bateson, G. (1977). Vers une écologie de l'esprit. Tome 1. Paris : Seuil. 1^{ère} édition américaine 1956.
- Bateson, G. (1980). Vers une écologie de l'esprit. Tome 2. Paris : Seuil. 1^{ère} édition américaine 1956.

- Bateson, G. (1986). *La cérémonie du Naven*. Paris: Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1935.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte. 1^{ère} édition 1997.
- Beillerot, J. Blanchard-Laville, C & Mosconi, N (dir). (2000). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan. 1^{ère} édition 1996.
- Beillerot, J, Blanchard-Laville, C & Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, Jacky. (1989). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Paris: Editions Universitaires.
- Benveniste, E. (2005). *Problèmes de linguistique générale, tome 1*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1976.
- Benveniste, E. (2005). *Problèmes de linguistique générale, tome 2*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1980.
- Bergson, H. (1924). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris: Alcan. 1^{ère} édition 1900
http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Bergson, H. (1969). *La Pensée et le Mouvant. Essais et conférences*. Paris: PUF. 1^{ère} édition 1934.
http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Bernard, M. (1976). *L'expressivité du corps*. Paris: Jean- Pierre Delarge.
- Bernard, M. (1995). *Le corps*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition 1972.
- Bernard, M. (2006). *De la création chorégraphique*. Pantin: Centre national de la danse. 1^{ère} édition 2001.
- Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? : *Le Carnet PSY*. N° 96, pp24-27, Paris : Editions Cazaubon.
- Besnard, C. (1653). *Le maistre d'arme libéral, traittant de la théorie de l'art et exercice de l'espée seule ou fleuret*, Rennes.

- Blais, M-C. Gauchet, M. & Ottavi, D. (2003). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Hachette.
- Blais, M.-C. Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock.
- Blanchard-Laville. C, Chevallard. Y & Schubauer-Leoni M.L. (dir). (1996). *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*. Paris : Pensée sauvage.
- Blanchard-Laville C & Fablet D. (coord.). (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1^{ère} édition 1998.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In René Kaës *Crise, Rupture et dépassement*. Paris : Dunod. p 255-285
- Boëtsch, G & Drouin-Hans, A.-M. (2000). *Le corps et ses discours*. Paris : L'Harmattan.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod. 1^{ère} édition 1999.
- Botlanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps, *Annales, Economie, Sociétés, Civilisation* 26(N°1), 205-233
- Boudinet, G. (2004) Corps, musique, mots : les enveloppes de Pan, *Le Télémaque*, 1(N°25), 47-60.
- Boudinet, G. (2011) *Il était une fois la musique, les mots et d'autres cris... L'improbable dialogue de Moïse et Pan*. Paris : L'Harmattan,
- Boudinet, G (2015) *Les Eros de la musique. De la sensible naissance musicale du corps sensé*. Paris : Editions HD.
- Bougnoux, D. (1991). *Le fantôme de la psychanalyse*. Toulouse: Ombre/Presses Universitaires du Mirail
- Bougnoux, D. (1998). *La communication par la bande*. Paris: La Découverte.
- Brucy, G. (2000). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965*. Paris: Belin. 1^{ère} édition 1998.
- Bruner. J (2010). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF. 1^{ère} édition américaine 1983.

- Buisson, F. (1911). *Civilité*. In *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris: Hachette.
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>
- Cahn, R. (2008). *L'adolescent dans la psychanalyse : l'aventure de la subjectivation*. Paris : Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 1998.
- Canguilhem, G. (2009). *Le normal et le pathologique*. Paris: Presses universitaires de France. 1^{ère} édition 1966.
- Cassin, B. (1997). *Aristote et le logos : Cours de la phénoménologie ordinaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cassin, B. (2004). *Vocabulaire européen des philosophies*. Paris: Seuil.
- Castiglione, B. (2009). *Le livre du Courtisan*. Paris :Ivréa. 1^{ère} édition italienne en 1528 parue sous le titre : *Il Cortegiano*. Présenté et traduit par Alain Pons d'après la version de Gabriel Chappuys(Paris : N. Bonfons, 1585).
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La Tradition sociologique de Chicago : 1862-1961*. Paris: Seuil.
- Charaudeau P. (2010) « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication*,(17) : 195-222.
- Charbonnel, N. (1995a). *La Tâche aveugle, tome 1 : Les aventures de la métaphore*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Charbonnel, N. (1995b). *La Tâche aveugle, tome 2 : L' important c'est d'être propre*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Charbonnel, N. (1995c). *La Tâche aveugle, tome 3 : Philosophie du modèle*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Charbonnel, N. & Kleiber, G. (1999). *La Métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris: Economica.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Bordas.
- Chartier, R. Julia, D. & Compère, M.-M. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris: Société d'édition d'enseignement supérieur.

- Chaussecourte, Ph (2006). Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick, *Connexions*, 2(86). Ramonville Saint-Agne : Eres. p 49-65.
- Christout, M.-F. (2005). *Le ballet de cour de Louis XIV : 1643-1672 Mises en scène*. Paris: Editions A & J Picard.
- Claparède, E. (1968). *L'Éducation fonctionnelle*. Genève : Delachaux et Niestlé. 1^{ère} édition 1931.
- Colli, G. (2004). *La naissance de la philosophie*, Paris-Tel-Aviv : éditions de l'éclat.
- Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarello, G. (sous la direct). (2005). *Histoire du corps* (Vol. 1-3). Paris: Seuil.
- Coulon, A. (2002). *L'École de Chicago*. Paris : Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 1992.
- Courtin, A. de. (1997). *Nouveau traité de la civilité qui se pratique en France parmi les honnêtes gens*. Presses universitaires de Saint-Etienne. 1^{ère} édition 1671.
- Courtine, J.-J. & Haroche, C. (2008). *Histoire du visage. Exprimer et taire ses émotions (XVIème- début XIXème siècle)*. Paris : Payot. 1^{ère} édition 2007.
- Cousinié, F., & Nau, C. (dir). (2011). *L'artiste et le philosophe : L'histoire de l'art à l'épreuve de la philosophie au XVIIe siècle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cureau de la Chambre, M. (2004). *Le système de l'âme*. Paris : Fayard. 1^{ère} édition 1664.
- Cureau de la Chambre, M. (2010). *Les Caracteres Des Passions*. Whitefish, MT : Kessinger Publishing. 1^{ère} édition 1663.
- Cureau de La Chambre, M. (1660). *L'art de connoistre les hommes. I.* chez Jacques le Jeune (Amsterdam). URL : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57607r>
- Damisch, H. (1980). L'alphabet des masques, *Nouvelle revue de psychanalyse*, (21), 123-131.
- Damisch, H. (2012). *L'origine de la perspective*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1987.
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et trans-disciplinarité en analyse des discours. Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève : Slatkine, 2005.
- Dejours, C. (1986). *Le Corps entre biologie et psychanalyse : Essai d'interprétation comparée*. Paris: Payot.

- Dejours, C. (2003). *Le Corps d'abord*. Paris : Payot.
- Della Porta, G (1655). La physionomie humaine. Rouen : J. et D. Berthelin. 1^{ère} édition latine en 1586 à Naples parue sous le titre : *De Humana Physiognomia libri IV*, traduit en français par Sieur Rault en 1655. (BNF : R12621).
- Déloye, Y & Haroche, C (sous la direct) (2006). *Le sentiment d'humiliation*. Paris : Editions In Press
- Derrida, J. (2006). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil. 1^{ère} édition 1979.
- Descartes, R. (1990). *Les passions de l'âme*. Librairie Générale Française. 1^{ère} édition 1649.
- Descola, P. (2006). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Descombes, V (2012). Suivre les règles établies. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 2012/1, Vol 45, p65-73.
- Desjardins, L. (2003). *Le Corps parlant: savoirs et représentation des passions au XVIIe siècle*. Paris: L'Harmattan.
- Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris : Seuil.
- Dewey, J. (2005). *Oeuvres philosophiques : Tome 3, L'art comme expérience*. Pau : Editions Farrago. 1^{ère} édition américaine 1934.
- Didier-Weill, A. (2003). *Lila et la lumière de Vermeer. La psychanalyse à l'école des artistes*. Paris: Denoël.
- Didier-Weill, D. (1998). *Invocations. Dionysos, Moïse, saint Paul et Freud*. Paris : Calmann-Lévy.
- Dolto, F. (1992). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Seuil. 1^{ère} édition 1984.
- Drouin-Hans, A.-M. (1995). *La communication non verbale avant la lettre*. Paris : L'harmattan.
- Duerr, H. P. (2000). *Nudité et pudeur. Le mythe du processus de civilisation*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Dufresnoy, C.-A. (2005). *De arte graphica liber*. Paris: Droz. 1^{ère} édition 1668.
- Ecole de Chicago. (1994). *L'Ecole de Chicago. Textes traduits et présentés par Yves Grafmeyer et Isaac Joseph*. Paris: Editions Aubier.

- Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris: Fayard. 1^{ère} édition allemande 1969.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard. 1^{ère} édition allemande 1982.
- Elias, N. (1994). *Sport et Civilisation : La violence maîtrisée*. Paris : Fayard. 1^{ère} édition allemande 1986.
- Elias, N. (2003a). *Qu'est-ce-que la sociologie ?* Paris : Fayard. 1^{ère} édition allemande 1970.
- Elias, N. (2003b). *La civilisation des moeurs*. Paris : Fayard. 1^{ère} édition allemande 1969.
- Elias, N. (2003c). *La Dynamique de l'occident*. Paris : Fayard. 1^{ère} édition 1969.
- Encyclopédie Méthodique (1786). *Arts académiques. Equitation, escrime, Danse, et Art de nager*. Paris : Panckouke.
- URL :http://books.google.fr/books?id=Q2oViR172wgC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Erasme, D (2001). *Traité de civilité puérile*. Paris : Mille et une nuits. 1^{ère} édition latine en 1530 parue sous le titre : *De civilitate morum puerilium*, d'après la traduction d'Alcide Bonneau (1877).
- Erasme. (2004). *Savoir-vivre à l'usage des enfants*. Paris: Arléa. 1^{ère} édition 1530.
- Erasme. D, La Salle, J.-B. de, & Bergson, H. (1992). *La bienséance, la civilité et la politesse enseignées aux enfants*. Paris Jean-Michel Place. 1^{ère} édition 1530, 1703, 1885.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris: La Dispute.
- Felibien, A. (2010a). *Conférences de L'Académie Royale de Peinture Et de Sculpture*. Farmington Hills, MI : Gale Ecco, Print Editions. 1^{ère} édition 1669.
- Felibien, A. (2010b). *Entretiens Sur Les Vies Et Sur Les Ouvrages Des Plus Excellents Peintres Anciens Et Modernes*. Farmington Hills, MI: Gale Ecco, Print Editions. 1^{ère} édition 1666.
- Félibien, A. (1994). *Les Fêtes de Versailles. Chroniques de 1668 & 1674*. Lyon: Dédale, Maisonneuve et Larose. Chroniques éditées de 1668 à 1674.
- Ferez, S. (2005). *Mensonge et vérité des corps en mouvement : L'oeuvre de Claude Pujade-Renaud*. Paris: L'Harmattan.

- Ferez, S. (2007). *L'oeuvre de Claude Pujade-Renaud : Tome 2, Le corps déstabilisé*. Paris: L'Harmattan.
- Feuillet, R.A. (1700). *Chorégraphie ou art de noter la danse*, Paris.
- Fleury, B. et Walter, J. (2010) « Interdisciplinarité, interdisciplinarités », *Questions de communication* [En ligne]. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/409>
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1990). *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1966.
- Foucault, M (1994). *Dits et écrits*. IV Tomes. Paris : Gallimard
- Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1969.
- Foucault, M (1994). *Histoire de la sexualité, Tome I : La volonté de savoir*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition: 1976.
- Foucault, M (2007). *Histoire de la sexualité, Tome II : L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition : 1984
- Foucault, M (2007). *Histoire de la sexualité, Tome III : Le souci de soi*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition : 1984
- Franko, M. (2005). *La danse comme texte. Idéologies du corps baroque*. Paris: Kargo & L'Eclat. 1^{ère} édition américaine 1993.
- Freud, S. (1921). *Psychologie des foules et analyse du moi*, Paris : Payot.
- Freud, S. (1991). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition allemande 1915.
- Freud, S. (1992). *La vie sexuelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (2007). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition allemande 1905.
- Fumaroli, M. (2002). *L'Âge de l'éloquence : Rhétorique et res literaria de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. Paris : Droz. 1^{ère} édition 1980
- Fumaroli, M. (2008). *L'Ecole du silence : Le sentiment des images au XVIIe siècle*. Paris: Flammarion. 1^{ère} édition 1999.

- Fumat, Y (2000). La civilité peut-elle s'enseigner ? *Revue Française de pédagogie*, 132, p101-113. DOI : 10.3406/rfp.2000.1037
- Gauchet, M (sous la direct). (2002). Quelle libération des enfants ? *Le débat*, N°121, Paris : Gallimard.
- Gauchet, M. (2004). *Le débat*, « l'enfant problème », N°132, Paris : Gallimard.
- Gaulejac, V. de. (1999). *Histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Gaulejac, V. de. (2008). *Intervenir par le récit de vie: entre histoire collective et histoire individuelle*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Gaulejac, V. de, Hanique, F. & Roche, P. (2007). *La sociologie clinique : Enjeux théoriques et méthodologiques*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Gayet-Viaud C. (2009). « La politesse dans la relation pédagogique. Éléments de réflexion sur le réglage de la distance entre maîtres et élèves », in V. Deshoulières & M. Constantinescu (dir.), *Les funambules de l'affection. Maîtres et disciples*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Goffman, E. (2004). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2: les relations en public*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1971.
- Goffman, E. (2006). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1: la présentation de soi*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1971
- Goffman, E. (1993). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1974.
- Goffman, E. (2009). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Editions de Minuit. 1^{ère} édition américaine 1974.
- Goffman, E., & Winkin, Y. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil.
- Goldmann, L (1976). *Le Dieu caché. Etude sur la vision tragique dans les « pensées » de Pascal et dans le théâtre de Racine*, Paris : Gallimard.
- Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : compléments sur l'émergence du langage*. Paris : Elsevier Masson.

- Greimas, A.J. (1968). Conditions d'une sémiotique du monde naturel. *Langages*, Vol 3(10), 3-35.
- Grousset-Charrière, S (2012). *La face cachée de Harvard. La socialisation de l'élite dans les sociétés secrètes étudiantes*. Paris : La documentation française.
- Gutbub, C. (2008). *Po&sie*, « L'oxymore à la renaissance. Autour d'Aneau et d'Erasme », N°124, pp75-90, Paris : Belin.
- Guth, S. (2004). *Chicago 1920 : Aux origines de la sociologie qualitative*. Paris : Téraèdre.
- Gutierrez, L. Ottavi, D. (2007). *Roger Cousinet, Un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*, Paris : INRP.
- Guyot, S. (2013)., « Entre éblouissement et véritables grâces. Racine ou les tensions de l'œil classique », *Littératures Classiques*, N°82, Paris : Armand Colin.
- Hall, E. T. (1978). *La Dimension cachée*. Paris : Seuil. 1^{ère} édition américaine 1966.
- Hamou, P. (1999). *Mutation du visible, essai sur la portée épistémologique des instruments au XVIIe siècle*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Haroche, C. (1993). La civilité et la politesse : des objets « négligés » de la sociologie politique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 94, 97-120.
- Haroche, C (1993). Retenue dans les moeurs et maîtrise de la violence politique. La thèse de Norbert Elias, *Cultures & Conflits*. 09(10), p 45-59.
- URL : <http://conflitd.revues.org/239>
- Haroche, C & Vatin, J-C (dir) (1998). *La considération*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Haroche, C. (2008). *L'avenir du sensible : Les sens et les sentiments en question*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Hourcade, P. (2002). *Mascarades et Ballets au Grand Siècle : 1643-1715*. Paris: Desjonquères.
- Jakobson, R. (1969). *Essais de linguistique générale. I. Les fondations du langage*. Paris: Editions de minuit. 1^{ère} édition américaine 1963

- Jakobson, R. (1979). *Essais de linguistique générale. 2. Rapports internes et externes du langage*. Paris: Editions de minuit. 1^{ère} édition américaine 1963.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaës, R. (2008). Du Moi-peau aux enveloppes psychiques. Genèse et développement d'un concept. In D. Anzieu (dir) *Le Moi-peau et la psychanalyse des limites* (pp. 33-39). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Kaës, R. (2010). *L'appareil psychique groupal*. Paris: Dunod. 1^{ère} édition 1976.
- Kaës, R. (2004) (dir). *Crise, rupture et dépassement*. Paris: Dunod. 1^{ère} édition 1979.
- Kintzler, C. (1997). *Pensée de la danse à l'âge classique. Ecriture, lexique et poétique*. Lille : Cahier de la maison de la recherche-université Charles de Gaulles-Lille.
- Kintzler, C. (2005). *Poétique de l'opéra français : De Corneille à Rousseau*. Paris : Minerve. 1^{ère} édition 1991.
- Kintzler, C. (2004). *Théâtre et opéra à l'âge classique. Une familière étrangeté*. Paris : Fayard.
- Kintzler, C. & Boissiere, A. (2006). *Approche philosophique du geste dansé. De l'improvisation à la performance*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.
- Klein, M. (2004). *Deuil et dépression*. Paris : Payot.
- Koren R. (2008) « Pour une éthique du discours : prise de position et rationalité axiologique », In *Argumentation et Analyse du Discours*.
URL : <http://aad.revues.org/index263.html>.
- Koren. R. (2010) « Quand l'interdisciplinarité est un « état d'esprit » critique et heuristique », *Questions de communication*.
URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/418>
- Kristeva J. (1968). Le geste, pratique ou communication ? *Langages*, Vol 3(10), 3-35.
- La Broue, S. (de). (1610). *Le Cavalerice François*, Paris.
- La Noue, P. (de). (1620). *La Cavalerie Française et Italienne ou l'Art de bien dresser les chevaux*, Lyon.

- La Touche, Ph (de ,Morin). (1670). *Les vrays principes de l'espée seule*, Paris.
- Labat, (1696). *L'Art en faict d'armes ou de l'espée seule*, Toulouse.
- Lacan, J. (1936, 1949). *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique*. Communication au Congrès international de psychanalyse de Zurich, 17 juillet 1949.
- Lamihi, A. (2002). *Institution et implication : L'Oeuvre de René Lourau*. Paris: Editions Syllepse.
- Lamy, B. (2010). *La Rhétorique: Ou L'Art de Parler*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing. 1ère édition 1675.
- Launey, I. (1990). La danse entre geste et mouvement. In *La Danse, art du XXème siècle?* Lausanne: Payot, 275-287.
- Lapassade, G (1971). *L'Analyseur et l'Analyste*. Paris : Gauthiers-Villars
- Laplanche, J. (1987). *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris : PUF
- Lasch, C. (2008). *La Culture du Narcissisme : La vie américaine à un âge de déclin des espérances*. Paris : Flammarion. 1^{ère} édition américaine 1979.
- Lauze, F. (de). (1623). *Apologie de la danse et la parfaite methode pour l'enseigner tant aux cavaliers qu'aux dames*.
- Lazar, J. (2002). *La Violence des jeunes : Comment fabrique-t-on des délinquants ?* Paris : Flammarion.
- Le Boulch, J. (1966). *L'Éducation par le mouvement : La psycho-cinétique à l'âge scolaire*. Paris: Les éditions sociales Françaises.
- Le Boulch, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain - introduction a la psychocinetique*. Paris: Editions sociales françaises.
- Le Boulch, J. (1995). *Mouvement et développement de la personne*. Paris : Vigot.
- Le Breton, D. (1998). Le corps entre anthropologie et danse. In Claire Rousier (dir) *Histoires de corps, à propos de la formation du danseur*. Paris : Cité de la musique, centre de ressources musique et danse, p11-24.
- Le Breton, D. (2003). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses Universitaires de

France. 1^{ère} édition 1990.

Le Breton, D. (2012). *La sociologie du corps*. Paris Presses universitaires de France. 1^{ère} édition 1992.

Le Brun, C. (1980). Conférence sur l'expression générale et particulière, *Nouvelle revue de Psychanalyse*, (N°21), 95-109. 1^{ère} édition 1698.

Le Brun, C. (1994). *L'expression des passions & autres conférences*. Lyon: Dédale – Maisonneuve & Larose. 1^{ère} édition 1698.

Le corps au XVII^e siècle. (1995). *Actes du premier colloque organisé conjointement par la North American society for Seventeenth Century French Literature et le Centre international de Rencontres sur le XVII^e siècle*. Paris - Seattle - Tübingen: Papers on French Seventeenth century literature.

Le Faucheur, M. (2009). *Traité de l'action de l'orateur, ou de la Prononciation et du geste*. Paris: V. Conrart, A Courbé. 1^{ère} édition 1657.

http://books.google.fr/books/about/Traitt%C3%A9_de_l'action_de_l'orateur_ou_de.html?id=L4U7AAAacAAJ&redir_esc=y

Le Perche du Coudray, J.-B. (1676). *L'Exercice des armes ou le maintien du fleuret*, Paris.

Lebeaume, J. (1996). *Ecole, technique et travail manuel*. Nice : Z'Editions (Delagrave).

Lebeaume, J. (2000). *L'éducation technologique. Histoires et Méthodes*. Paris : Les éditions sociales Françaises.

Lebeaume, J. (2010). « Travail manuel, technologie » In F. Jacquet-Francillon, R. d'Enfert & L. Loeffel (Dir) *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècle*. Paris : Retz. 359-366 ; texte 67 : 589-590 ; texte 84 : 639-642 ; texte 106 : 706-708 ; texte 178 : 949-952 ; texte 185 : 971-972.

Lebeaume, J. (2011). Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000). *Carrefours de l'éducation, hors série 1*, 87-100.

Lebeaume, J. & Zaid, A. (2013). *Les contenus et temporalités de la formation des ingénieurs en alternance : ce qu'en disent les tuteurs et les apprentis*. Actes du congrès AREF, Symposium 1, Montpellier, 27-30 août 2013.

- Legendre, P. (1994). *Leçon III. Dieu au miroir. Etude sur l'institution des images*. Paris : Fayard.
- Lenormand, P. (2008). *La chambre de commerce et d'industrie de Paris (1803-2003) : Tome 2, Etudes thématiques*. Paris : Droz.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole, Tome I : Technique et Langage*. Paris : Albin Michel.
- Leroi-Gourhan, A (1965). *Le geste et la parole, Tome II : La mémoire et les rythmes*. Paris : Albin Michel.
- Lesage, B. (1992). Sensation, analyse et intuition : les techniques de conscience du corps. In *Danse : le corps enjeu* (pp 226-242). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lichtenstein, J. (2003). *La Couleur éloquente : rhétorique et peinture à l'âge classique*. Paris : Flammarion. 1^{ère} édition 1989.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (2004). *Adolescence et psychopathologie*. Paris : Masson.
- Marin, L. (1981). *Le portrait du roi*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Marin, L. (1998). *Des pouvoirs de l'image*. Paris: Seuil.
- Marzano, M. (2007). *Philosophie du corps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marzano, M. (sous la direct). (2007). *Dictionnaire du corps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mauss, M. (2001). Les techniques du corps. In *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 1936. Communication présentée en 1934.
- Melchior-Bonnet, S. (1994). *Histoire du miroir*. Paris: Imago.
- Memmi, D. Guillo, D. & Martin, O. (2009). *La tentation du corps*. Paris: Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Mendel, G. (2002). *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*. Paris: La Découverte.
- Mendel, G. (1998). *L'Acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*.

Paris: La Découverte.

Menestrier, C.-F. (1669). *Traité des tournois, joutes, carrousels et autres spectacles*, Lyon : Muguet.

URL : <http://books.google.fr/books?id=6PI1AQAAMAAJ&pg=PP10&lpg=PP10&dq=menestrier+traite+des+tournois,+joutes>

Menestrier, C.-F. (1988). *Ballets anciens et modernes*. Paris: Editions Minkoff. 1^{ère} édition 1682.

Méré, C. de. (2008). *Oeuvres complètes*. Paris: Klincksieck. 1^{ère} édition 1677.

Merleau-Ponty, M. (2006). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition 1964.

Merleau-Ponty, M. (2008). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. 1^{ère} édition 1945.

Mersenne, M (Père). (1636). *Harmonie Universelle*, Paris.

Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation — Pour une pensée de la sensibilité*. Bruxelles : De Boeck

Meyor, C. (2008). Comprendre l'affectivité par la phénoménologie : pour une approche esthétique en éducation. *Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*. Vol 3, p 43-59.

Montesquieu. « De la considération et de la réputation », *Oeuvres complètes*, tome I, Paris : La Pléiade, p120-125.

Morin, E. (1990). “Sur l’interdisciplinarité”, *Carrefour des sciences*[en ligne], Paris : CNRS, mis en ligne le 20 octobre 2012

URL : <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>

Muchembled R. (1998). *La société policée. Politique et politesse en France du XVI^{ème} au XX^{ème} siècle*. Paris: Seuil.

Muchembled, R. (1994). *Société, cultures et mentalités dans la France moderne: XVI^e - XVIII^e siècle*. Paris: Armand Colin. 1^{ère} édition 1990.

Muchembled, R. (2008). *Une histoire de la violence : De la fin du Moyen-Age à nos jours*. Paris: Seuil.

- Nizet, J., & Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris: La Découverte.
- Orange, S. (2011, novembre). *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*. Thèse de doctorat de l'Université de Poitiers non publiée. Laboratoire GRESCO, Poitiers.
- Ottavi, D. (2004). Enfance et violence : le miroir des médias. *Le débat*. Paris : Gallimard, 132, 177-194.
- Ottavi, D. (2006). Prévenir la violence, dire le mal. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. Ramonville Saint-Agne : ERES, Vol 3 (65), 27-32
- Ottavi, D. (2009). *De Darwin à Piaget : Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris: CNRS éditions. 1^{ère} édition 2001.
- Ottavi, D. & Gutierrez, L. (2007). *Roger Cousinet (1881-1973), un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*. Lyon : INRP.
- Ottavi, D (2009). *L'expérience quotidienne de l'enfant*. Bruxelles : Yakapa.be
- Ottavi, D. (2011). Mythe et altérité enfantine. *Le Télémaque*. Caen : Presses universitaires de Caen. II, 40, 33-42.
- OTTAVI Dominique, « Un territoire mal défini ? La psychopédagogie », *Les sciences de l'éducation, émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Laot F., Rébecca Rogers dir., Presses universitaires de Rennes, 2015
- Parseval (de), C. (2007). De Ferenczi à Winnicott : le « nourrisson savant » et le faux self : *Le coq héron*, N°189, pp122-141, Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Peirce, C. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Peneff, J. (1997). *La méthode biographique : de l'Ecole de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation : Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Pharo, P (1985) *Le civisme ordinaire*, Paris : Klincksieck.
- Pharo, P (1991). *Politique et savoir-vivre. Enquête sur les fondements du lien civil*, Paris : L'Harmattan.

- Pharo, P (1992). *Phénoménologie du lien civil*. Sens et légitimité. Paris : L'Harmattan
- Pharo, P (2001). *La logique du respect*. Paris : Les éditions du cerf.
- Piaget, J. (1973). « L'épistémologie des relations inter-disciplinaires », *Bulletin Uni-information* (31) : 4-8.
- Pluvinel, A (de). (1625). *L'Instruction du Roy en l'exercice de monter à cheval*, Paris.
- Prigent, Y. (2003). *La Cruauté ordinaire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Pommier, E. (2006). *Littératures classiques*, « L'artiste figure de la grâce à la Renaissance », N°60, pp229-240, Paris : Armand Colin.
- Pujade-Renaud, C. (1974). *Expression corporelle, Langage du silence*. Paris : Les éditions sociales françaises.
- Pujade-Renaud, C. (1976). *Danse et narcissisme en éducation*. Paris : Les éditions sociales françaises.
- Pujade-Renaud, C. (2005a). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan. 1^{ère} édition 1983.
- Pujade-Renaud, C. (2005b). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. L'Harmattan. 1^{ère} édition 1976.
- Pujade-Renaud, C. & Zimmermann, D. (1976). *Voies non-verbales de la relation Pédagogique*. Paris: Les éditions sociales françaises.
- Quentel, J.C. (1997). *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire*. Bruxelles : De Boeck. 1^{ère} édition 1993.
- Quintilien. (1975). *De l'institution oratoire, tome I, livre I*. Paris : Belles Lettres. 1^{ère} Publication estimé entre 91 et 95 après J.C.
- Renaut, A. (2009). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Revault D'Allonnes & al, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Richaud, R.L. (2001). *Maïeutique du sujet pensant ou l'art, l'adolescent et son thérapeute*. Approche clinique, Paris : L'Harmattan.
- Rizet, S. (2007). De la reconnaissance de l'implication du chercheur à sa mise au travail. In

Vincent de Gaulejac *La sociologie clinique* (pp 287-300). Ramonville Saint-Agne : Erès.

URL : <http://www.cairn.info/la-sociologie-clinique---page-287.html>

Romilly de J (1984). *L'enseignement en détresse*, Paris : Juillard

Rossetto, J (2007). *Jusqu'aux rives du monde*. Paris : Striana éditions

Roudinesco, E (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris : Fayard.

Saint-Hubert, (1641). *La manière de composer et de faire réussir les ballets*, Paris.

Saint Girons, B. (2005). *Le Sublime : De l'Antiquité à nos jours*. Paris : Les Editions Desjonquères.

Sami-Ali, M. (1974). *L'espace imaginaire*. Paris : Gallimard.

Sami-Ali, M. (1998). *Corps réel, Corps imaginaire*. Paris : Dunod. 1^{ère} édition 1977.

Schilder, P. (1968). *L'Image du corps*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition allemande 1923.

Sennett, R. (1995). *Les Tyrannies de l'intimité*. Paris : Seuil. 1^{ère} édition américaine 1979.

Simmel, G (1991). *Secrets et sociétés secrètes*. Strasbourg : Editions Circé.

Stern, D. (2004). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition américaine 1985.

Stiegler, B (2005). *De la misère symbolique : Tome 2, La catastrophe du sensible* ; Paris Editions Galilée.

Stiegler, B. (2007). *Psychotropes*, « Questions de pharmacologie générale. Il n'y a pas de simple pharmakon » Vol 13, pp27-54, Paris : De Boeck supérieur.

Stiegler, B (2008). *Prendre soin : Tome 1, de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

Szafran, A. W., & Nysenholc, A. (1973). *Freud et le rire*. Paris : Métailié.

Terral, H. (2009). *Eduquer les pauvres, former le peuple : Généalogie de l'enseignement professionnel français*. Paris : L'Harmattan.

Teyssedre, B. (1967). *L'Art français au siècle de Louis XIV*. Paris : Librairie Générale Française.

- Thibault d'Anvers, G. (1628). *Académie de l'espée*, Leyde
- Troger, V. Cabanel, P. Chapoulie, J.-M. & Compère, M.-M. (2006). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Paris : Editions Sciences Humaines.
- Troger, V. & Pelpel, P. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.
- Troger, V. & Bernard, P.Y. (2011). Le baccalauréat professionnel en trois ans : une nouvelle voie d'accès à l'enseignement supérieur ? *Centre de recherche en éducation de Nantes*, (N°3).
- Troger, V. & Ruano-Borbalan, J.-C. (2010). *Histoire du système éducatif*. Paris: Presses Universitaires de France. 1^{ère} édition 2005.
- Van Delft, L. (1982). *Le Moraliste classique : Essai de définition et de typologie*. Paris: Droz.
- Vaucelle, S (2004). *L'art de jouer à la cour : transformation des jeux d'exercice dans l'éducation de la noblesse française, au début de l'ère moderne (XIIIe-XVIIe siècles)*. 2 vol. Thèse présentée le 5 décembre 2004, sous la direction de G Vigarello, EHESS.
- Vaucelle, S. (2009). « L'éducation corporelle des aristocrates français à l'âge classique : la place des traits didactiques » in J McClelland et B Merrilees *Le Sport dans la civilisation de l'Europe pré-moderne*, CA : Toronto, Centre for Reformation and Renaissance Studies, 63 :4, 247-264.
- Vigarello, G. (1987). *Le propre et le sale*. Paris: Seuil.
- Vigarello, G. (1993). *Le Sain et le Malsain : Santé et mieux-être depuis le Moyen-Age*. Paris : Seuil.
- Vigarello, G. (2002). *Le corps redressé*. Paris: Armand Colin.
- Vincent, G. (2004). *Le corps, le sensible et le sens*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. Paris : PUF. 1^{ère} édition française 1931.
- Watzlawick, P & Weakland, J. (1981). *Sur l'interaction*. Paris : Seuil. 1^{ère} édition 1977.
- Watzlawick, P. Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1979). *Une logique de la communication*. Paris:

Seuil.

Winkin, Y. (2000). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition 1981.

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication*. Paris: Seuil. 1^{ère} édition 1996.

Winkin, Y & Dubois, P. (1988). *Rhétoriques du corps*. Bruxelles : De Boeck Université.

Winkin, Y. (dir). (1988). *Bateson : premier état d'un héritage*. Paris : Seuil.

Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard. 1^{ère} édition anglaise 1971.

Winnicott, D. W. (2010). *Les Objets transitionnels*. Paris : Payot. 1^{ère} édition anglaise 1951.

Winnicott, D. W. (2001) *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Paris : Payot. 1^{ère} édition anglaise 1957.

Wittezaele, J-J. (dir). (2008). *La double contrainte. L'influence des paradoxes de Bateson en Sciences humaines*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
<http://www.cairn.info/la-double-contrainte--9782804157135.htm>