



HAL
open science

Education et psychanalyse : la place du corps. Comment accompagner les jeunes à construire leur réflexivité?

Charlotte Cavet

► To cite this version:

Charlotte Cavet. Education et psychanalyse : la place du corps. Comment accompagner les jeunes à construire leur réflexivité?. Psychologie. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2023. Français. NNT : 2023MON30005 . tel-04297857

HAL Id: tel-04297857

<https://theses.hal.science/tel-04297857v1>

Submitted on 21 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **UNIVERSITE PAUL VALÉRY**
MONTPELLIER III

Préparée au sein de l'école doctorale ED58
(Langues, Littératures, Cultures, Civilisations)

Et de l'unité de recherche **CRISES**
(Centre de Recherches Interdisciplinaires en Sciences Humaines et
Sociales)

Spécialité : **Etudes psychanalytiques**

Présentée par **Charlotte CAVET**

**Education et psychanalyse : la place du
corps.**

**Comment accompagner les jeunes à
construire leur réflexivité ?**

Soutenue le 23 juin 2023 devant le jury composé de

M. Jean-Bernard PATURET, Pr Etudes psychanalytiques, Directeur de thèse
Université Paul Valéry, Montpellier III

Mme Anne BOURGAIN, Pr Etudes psychanalytiques, Présidente du jury
Université Paul Valéry, Montpellier III

Mme Caroline LADAGE, Pr Sciences de l'éducation, Rapporteur
Université Aix-Marseille

M. Sébastien PONNOU-DELAFFON, MCF HDR Rapporteur
Sciences de l'éducation, Université de Rouen

M. Michel VIDAL, Enseignant-chercheur, Examineur
Institut Agro Sup Dijon



Résumé

Éducation et psychanalyse : la place du corps. Comment accompagner les jeunes à construire leur réflexivité ?

Le premier temps de cette recherche reprend les théories psychanalytiques de construction de la psyché et de la pensée, au prisme de la sensorialité, de la naissance à l'état adolescent. Ces théories permettent de situer le développement psychique et sensoriel de l'enfant en lien avec son environnement et les interactions sociales qu'il mobilise. La question de l'état adolescent permet d'appréhender les grandes ruptures structurelles qui se jouent alors (irruption de la génitalité, remaniement des identifications, développement psychosexuel et émotionnel).

Dans un second mouvement, l'héritage culturel du corps est interrogé afin d'en dégager les représentations occidentales dominantes. La place du corps dans le champ de l'école est étudiée, en lien avec la censure sensorielle qu'impose l'institution, dans la continuité d'une culture humaine à construire et à asseoir. Les contours du cadre scolaire sont mis en avant afin de démontrer les enjeux paradoxaux d'une éducation à la citoyenneté qui ne parvient pas à s'affranchir des normes culturelles et d'un rapport au savoir descendant et obturant. Cette perspective conduit à réfléchir sur la relation humaine qui se joue dans la communauté éducative, en lien avec les théories du transfert en psychanalyse. Cette approche vise également à penser la subjectivité dans la relation éducative et dans le métier d'enseignant.

Enfin la troisième partie propose une démarche pédagogique qui promeut la pratique corporelle du yoga afin d'accompagner les jeunes à construire leur réflexivité. L'objectif est de permettre aux jeunes d'appréhender leur corps et de développer des compétences psychosociales grâce à la pratique posturale du yoga. Par là, il conviendra de démontrer que ce travail réflexif, soutenu par une inscription corporelle, contribue à se relier aux autres et à l'environnement. Cette pédagogie de la réflexivité considère la connaissance de soi comme élément essentiel à la formation de la personne et du citoyen, favorisant l'autonomie et la responsabilité. Elle trouve donc légitimité dans l'espace scolaire.

Mots-clé : Adolescent – Réflexivité – Yoga – Connaissance de soi – Pédagogie - Psychanalyse

Abstract

Education and psychoanalysis: the place of the body. How to support young people to build their reflexivity?

The first part of this research takes up the psychoanalytical theories of the construction of the psyche and thought, through the prism of sensoriality, from birth to the adolescent state. These theories make it possible to situate the child's psychic and sensory development in relation to his environment and the social interactions he mobilises. The question of the adolescent state makes it possible to apprehend the major structural ruptures that occur at this time (emergence of genitality, reshaping of identifications, psychosexual and emotional development).

In a second part, the cultural heritage of the body is questioned in order to identify the dominant Western representations. The place of the body in the field of school is studied, in connection with the sensory censorship imposed by the institution, in the continuity of a human culture to be built and established. The contours of the school framework are put forward in order to demonstrate the paradoxical stakes of an education for citizenship that does not manage to free itself from cultural norms and a top-down and obtuse relationship to knowledge. This perspective leads us to reflect on the human relationship that is played out in the educational community, in connection with the theories of transference in psychoanalysis. This approach also aims to think about subjectivity in the educational relationship and in the teaching profession.

Finally, the third part proposes a pedagogical approach that promotes the bodily practice of yoga in order to accompany young people in building their reflexivity. The aim is to enable young people to understand their bodies and develop psycho-social skills through the postural practice of yoga. In this way, it will be demonstrated that this reflexive work, supported by a physical inscription, contributes to connecting with others and the environment. This pedagogy of reflexivity considers self-knowledge as an essential element in the development of the person and the citizen, favouring autonomy and responsibility. It is therefore legitimate in the school environment.

Key words : Adolescent - Reflexivity - Yoga - Self-knowledge - Pedagogy - Psychoanalysis

Remerciements

J'adresse mes remerciements à Monsieur Paturet, Professeur des Universités, pour m'avoir accompagnée tout au long de ma réflexion et de mes recherches.

Je remercie également les rapporteurs et les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail.

Je remercie sincèrement mes amis, ma famille, mes collègues, qui m'ont soutenue et accompagnée dans ce long travail.

Je remercie mon fils, né durant les premières années du doctorat, qui m'a permis d'aller jusqu'au bout, en m'ancrant véritablement dans cette recherche.

Je remercie mes élèves, les adolescents, qui animent mon quotidien depuis plusieurs années et qui constituent une véritable inspiration, une interrogation perpétuelle et vivante.

« Face à ces mutations, sans doute convient-il d'inventer d'inimaginables nouveautés, hors les cadres désuets qui formatent encore nos conduites, nos médias, nos projets noyés dans la société du spectacle. Je vois nos institutions luire d'un éclat semblable à celui des constellations dont les astronomes nous apprennent qu'elles sont mortes depuis longtemps déjà. »

Michel Serres, *Petite poucette*

Table des matières

Table des annexes.....	10
Préambule.....	11
Introduction générale.....	17
1ère partie Le développement psychique et sensoriel, de l'infans à l'adolescent.....	24
Chapitre 1 L'infans et son environnement.....	25
La prise des sens.....	25
I. Le toucher.....	28
1. Portage et attachement.....	30
2. La contenance.....	34
II. La bouche.....	37
1. Le goût de l'ambivalence.....	37
2. Incorporer les objets.....	39
3. Le dynamisme pulsionnel.....	41
III. L'ouïe.....	45
1. Écart et rythme.....	46
2. L'illusion et l'aire transitionnelle.....	47
3. L'infans et la voix.....	51
4. Éros et Thanatos, lier et délier.....	53
IV. La vue.....	54
1. L'image spéculaire.....	55
2. La sexualité infantile.....	57
2.1 Les zones érogènes.....	57
2.2 Libido d'objet : se tourner vers l'autre.....	58
3. « Le visible et l'invisible ».....	60
4. La castration.....	61
V. L'odorat.....	65
1. Sentir pour discriminer.....	65
2. Le langage et la fonction paternelle.....	68
2.1. La fonction tiers.....	69
2.2. La force du symbolique.....	71
2.3. La loi du phallus.....	73
2.4. Du triangle à la communauté.....	75
Chapitre 2 De l'enfant à l'adolescent.....	79
La mise en route du pensant.....	79
I. Inhiber et réprimer : un pas dans la culture.....	80
1. Renoncer à la pulsion.....	81
2. Les rouages du psychisme : refoulement et sublimation.....	83
2.1 Le refoulement.....	84
2.2 La sublimation.....	85
II. La période de latence.....	87

1. La pulsion épistémophile.....	89
2. Le jeu et la créativité.....	91
2.1. Créativité primaire et relation à l'objet.....	91
2.2. Latence et enfance.....	95
III. La réalité subjective.....	97
1. Assembler et intégrer.....	97
2. « La psyché habite un corps ».....	99
IV. Les identifications.....	102
1. Le surmoi.....	104
2. Imago et histoire personnelle.....	105
Chapitre 3 : la bascule dans l'adolescence.....	108
I. Franchir pour s'affranchir.....	108
II. L'irruption de la génitalité.....	110
1. Conflit des générations.....	112
III. Remanier les identifications.....	114
1. « Se construire un passé ».....	114
2. Idéaux et nouvelles identifications.....	116
IV. Questionner le sens.....	117
1. Des douleurs multiples.....	118
2. Mort et désir d'éternité.....	120
V. L'image du corps.....	123
1. L'identité sexuée.....	124
2. Le corps beau.....	125
3. L'image inconsciente du corps.....	127
2ème partie Le corps culturel : société et institution	130
Chapitre 4 Le corps cultivé.....	131
Une pensée sur l'homme.....	131
I. Le corps pensant.....	134
1. La pensée et le vivant.....	134
2. Les processus primaire et secondaire de Freud.....	135
3. L'ancrage corporel et interactif de la pensée.....	137
II. Le corps réfléchi.....	139
1. Le pictogramme.....	139
2. L'auto-théorisation : la pensée qui se crée elle-même.....	141
3. Le concept de primaire de Piera Aulagnier.....	142
4. Le secondaire de Piera Aulagnier : le Je et l'énoncé.....	144
III. Le corps construit.....	147
1. La quête identitaire.....	147
2. Qui gouverne ?.....	151
3. Le corps inconscient.....	153
4. Le corps moderne.....	156
IV. La place des émotions.....	158
1. L'émotion et le principe d'homéostasie.....	158

2. La « fabrique des sentiments ».....	160
3. Le « partage social des émotions ».....	163
V. Le corps vulnérable.....	166
1. Une critique de l'autonomie moderne.....	166
2. L'être au monde.....	170
3. La pensée, symbole de culture.....	172
VI. La place dans la société.....	175
1. De la néoténie à l'autonomie.....	176
2. Le rôle de l'institution scolaire.....	178
 Chapitre 5 L'institution scolaire et la place du corps.....	 183
I. L'institution scolaire et la mission d'orientation.....	186
II. L'institution scolaire et le devenir-citoyen.....	190
1. L'homme vertical.....	191
2. Pourquoi la paix?.....	194
3. L'entreprise culturelle de l'institution.....	195
III. Le corps culturel.....	198
1. Nature-culture.....	198
2. Celui qui ne veut pas vieillir.....	201
2.1 Origine de la propreté.....	201
2.2 La question de l'hygiène.....	204
3. Le corps redressé.....	206
3.1 Classifier les élèves inadaptés.....	206
3.2. Infléchir la pensée.....	208
4. Le corps mortel et sexuel.....	210
4.1. La censure sensorielle.....	211
4.2. L'onanisme.....	214
4.3 La morale sexuelle civilisée.....	215
IV. Les paradoxes d'une éducation à la citoyenneté.....	218
1. Une transmission du savoir cloisonné-e.....	218
2. Esprit critique et certitude.....	225
2.1. Les « systèmes de motivation ».....	226
3. Les « je » de la relation éducative.....	231
3.1. L'autre savoir.....	231
3.2. Les fantasmes originaires.....	232
3.3. Un cadre institutionnel limitant.....	237
 3ème partie Vers une connaissance de soi. Le yoga : une pratique corporelle qui soutient une pédagogie de la réflexivité	 242
 Chapitre 6 Concevoir une pédagogie de la réflexivité.....	 246
I Quelques propriétés de la réflexivité.....	246
1 La réflexivité aux prémices du sujet.....	247
2. Contenir la fonction réflexive.....	249
II Redessiner les contours de la relation éducative.....	252
1 Rechercher la sécurité.....	252

2 Le transfert dans la relation éducative.....	253
3 Repenser la posture de l'enseignant.....	258
3.1. Une identité professionnelle interrogée.....	258
3.2. Le holding didactique.....	260
III Apprendre à relier.....	263
1. L'empathie à la mode.....	264
2. Du « souci de soi » à la pensée réflexive.....	268
3 Les émotions scolaires.....	272
Chapitre 7 Le yoga : une illustration de la pédagogie de la réflexivité.....	278
Précautions.....	278
I Origines et spécificités du yoga.....	279
1 Les sources du yoga.....	279
2. Le yoga classique.....	281
II Approfondir une conscience corporelle.....	283
1. Une recherche d'unité.....	283
2 Les <i>âsanas</i> , le yoga postural.....	284
3 De la sensation à la représentation, le couplage sensori-moteur.....	287
4 De la mise en mot au symbolique.....	290
III Approfondir la conscience de soi.....	294
1 De l'importance de la respiration.....	294
2 Du centre à la périphérie/ centration -décentration.....	296
2.1 La concentration.....	297
2.2 L'écoute.....	298
2.3 Le retrait des sens.....	300
3 De l'attention à la métacognition.....	301
III Approfondir son rapport au monde et aux autres.....	305
1 Du <i>prâna</i> à la transformation.....	305
1.1 La fonction rituelle du yoga.....	306
1.2 Se relier à la nature.....	308
2 De la finitude au manque.....	310
2.1 Penser un enseignement humaniste.....	311
2.2 Expliquer la psychologie humaine.....	313
2.3 Mettre en mot l'expérience relationnelle.....	315
3. Critique : de l'esprit à l'institution.....	318
3.1 Développer un esprit critique.....	320
3.2 Vers une « éducation démocratique ».....	321
3.3 Vers une pédagogie instituante.....	325
Chapitre 8 Limites, ouvertures et conclusion.....	330
1. Le yoga et la psychanalyse.....	332
2. Les écueils d'une époque.....	336
3. Les compétences psycho-sociales.....	338
4. Spiritualité et laïcité.....	340
5. La transversalité avec l'Éducation Physique et Sportive.....	342
Conclusion.....	344
Bibliographie.....	347

Table des annexes

Annexe 1 Extrait de l'ouvrage de Ysé TARDAN-MASQUELIER, <i>L'esprit du yoga</i> , 2005.....	357
Annexe 2 Extrait de l'ouvrage de Dominique DAUMAIL, <i>Yoga</i> , 2021.....	364
Annexe 3 Extrait de l'ouvrage de Pantajali, <i>Yoga-sutras</i>	367
Annexe 4 Extrait <i>La pratique scolaire du yoga</i> , Ministère de l'Éducation Nationale, 2019.....	368
Annexe 5 Extrait <i>Les compétences psycho-sociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes</i> , Santé Publique France, 2022.....	378

Préambule

Cette recherche s'inspire de mon expérience personnelle et professionnelle. Je souhaite en expliquer les motivations et le cheminement qui permettront au lecteur de comprendre l'articulation des différentes réflexions menées dans ce travail. Grâce à une formation universitaire diversifiée, en passant par plusieurs métiers de l'éducation et de l'enseignement, j'ai conduit une réflexion sur l'accompagnement des jeunes sans perdre de vue la place et le rôle de l'adulte. Cette thèse traite de la relation à soi, à l'autre, et cherche à dire quelque chose de la transaction humaine, au cœur de la relation éducative. Entre accompagnement et transmission, je questionne dans ce travail doctoral le rapport à la connaissance et propose une praxis qui puisse offrir aux jeunes l'occasion de s'engager corporellement dans une réflexion sur eux-mêmes.

Je me destinai depuis mes premières années d'université à enseigner. J'avais le souhait très affirmé d'être professeur d'espagnol. J'ai commencé à apprendre l'espagnol à l'école primaire, par un grand hasard. La langue espagnole n'était pas directement enseignée à l'école mais, vivant dans une petite ville du sud de la France, une petite communauté d'enfants scolarisés dans l'école était issue des familles espagnoles ayant quitté l'Espagne après la guerre civile de 1936-1939. Le mardi soir, un cours était destiné à ces enfants et à ces adolescents afin qu'ils poursuivent la pratique de la langue et en maîtrise l'usage de l'écrit. Je n'avais pas d'origine espagnole mais j'avais très envie d'apprendre à parler cette langue. L'enseignante qui donnait le cours m'installa dans un coin de la classe. Alors que les autres enfants participaient à des exercices plus élaborés, j'apprenais les rudiments de la langue en coloriant les photocopies. C'est ainsi que tous les mardis soirs de mes années d'école primaire, je prenais ce bain de langue tant apprécié, heureuse d'écouter ces enfants parler espagnol et de le parler à mon tour. Ce n'était pas un apprentissage conventionnel, il était loin d'être académique. Mais il était porté par des émotions puissantes : le soin particulier de cette enseignante qui avait su écouter ma demande ; et la mélodie méditerranéenne par laquelle, dans mon imagination, j'élaborais un roman familial des plus exotiques.

Enfin, plus tard, je suivais une licence en Sciences de l'Éducation et une maîtrise en Sciences du Langage, mention Français Langue Étrangère. Ces études me donnèrent l'opportunité de partir enseigner le français dans un collège espagnol pendant toute une année

scolaire. C'était ma première année d'enseignement et je me risquais à l'exercice. D'autant plus dans un pays étranger dont le système institutionnel est fort différent du système éducatif français. La relation enseignant- élève en était toute autre et je me souviens avoir été assez stupéfaite par l'aisance avec laquelle enseignants et élèves se tutoyaient. Premier gage d'une proximité par laquelle le rapport vertical traditionnel était rompu. Une horizontalité dans la relation qui ne semblait pas remettre en cause l'autorité de l'enseignant, ni même compromettre l'ambiance studieuse des salles de classe. Cette expérience a confirmé mon désir de transmettre et d'enseigner. En parallèle, je finalisais aussi un Master de Philosophie et Psychanalyse.

De retour en France, je m'inscrivais au Capes d'espagnol. C'était une bataille qui s'engageait alors sur trois années. Suppression de postes d'une année sur l'autre, refonte des Masters et des IUFM, réforme des épreuves du Capes ; le cadre institutionnel et administratif n'aidait guère à se faire une idée de l'enseignement comme d'un projet accessible. A cela s'ajoutait la difficulté du concours et le fait que je rivalisais avec des candidats issus d'un Master de civilisation et littérature espagnoles, ce qui n'était pas ma formation universitaire initiale. Malgré les difficultés, je fus admissible aux écrits du Capes. Je ratais les oraux une première fois. L'année suivante, le Master « métiers de l'enseignement » voyait le jour et nous, candidats aux Capes, étions sommés de le valider dans le cadre de notre formation de professeurs. Quelques intitulés du Master restaient des « coquilles vides », l'administration ne savait pas réellement quels contenus y inscrire. On nous envoyait en stage « en responsabilité d'une classe », on négociait pour être rémunérés. C'était un moment critique de réorganisation qui suscitait plusieurs interrogations tant sur le système éducatif et institutionnel que sur l'ingénierie de la formation. La difficulté pour les formateurs à mettre en place les attentes ministérielles des réformes universitaires comme celles des épreuves du concours, complexifiait notre parcours de formation. Et enfin, l'incohérence entre le niveau d'érudition exigé par le concours et la réalité d'un programme scolaire du collège qui se limite à savoir dire son prénom et son âge, nous laissait pantois. Nous vérifions, ironiquement, en quoi éduquer relevait vraiment de l'impossible.

Malgré toutes ces difficultés je persévérais dans mes études et repassais une deuxième fois le concours, puis une troisième fois. Je ratais à quelques petits points les oraux et dépitée, j'abandonnais là mon projet de carrière dans l'enseignement de l'espagnol. Pour autant, je ne m'éloignais pas du système éducatif puisque durant ces années de préparation du Capes, je travaillais en tant qu'assistante d'éducation d'un lycée du sud de la France, puis dans un collège parisien difficile. Je découvris un autre métier, celui de Conseiller Principal

d'Éducation (CPE). Je connaissais cette fonction mais je la trouvais trop limitée à des tâches administratives. Néanmoins, le rectorat de Paris me proposa des remplacements en qualité de CPE contractuelle que j'effectuais pendant deux ans, dans des établissements parisiens de toutes catégories. Je découvrais le métier et me formais réellement à la fonction grâce à l'expérience du terrain. Mais surtout, je rencontrais une multitude de jeunes adolescents, des collégiens de cité difficile du 13ème arrondissement, des collégiens des quartiers chics du 16ème et autant de lycéens de quartier populaire du 10ème et 11ème. D'une rue parisienne à l'autre, les réalités sociales sont totalement différentes. Les disparités sont immenses et certains parcours individuels sont bouleversants. Mais malgré tout, en chacun de ces élèves, c'est un adolescent que je rencontrais. Toutes ces singularités m'interrogeaient autant que les problématiques éducatives présentées par l'institution scolaire : l'absentéisme, l'inclusion, l'égalité des chances, l'orientation,...

Parallèlement, pendant ces trois années parisiennes, j'effectuais des vacances au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris. Je donnais des cours du soir à des adultes en reconversion professionnelle. J'enseignais de la méthodologie de la communication aux étudiants de licence en 1ère et 2ème année. Cette expérience fût aussi significative dans mon parcours. Des personnes de tous les âges, décidées à reprendre ou terminer des études supérieures. Je me suis sentie investie d'un rôle spécial. Je n'étais plus l'enseignante d'espagnol face à des adolescents contraints d'apprendre, j'étais l'enseignante qui accompagnait un projet. La relation éducative trouvait de nouvelles modalités que je n'avais pas encore explorées et cette nouveauté m'amena à redoubler de soin dans la préparation de mes cours, à faire preuve de créativité pédagogique, en somme, à tout faire pour être à la hauteur. Que le contenu de mon enseignement puisse correspondre aux attentes des auditeurs, mais aussi, de faire de la salle de classe un lieu d'apprentissage dynamique, interactif et collaboratif.

Enfin, je passais le concours national de Conseiller Principal d'Éducation que j'obtins. C'était une réelle satisfaction que de parvenir après ces années de travail et de précarité à obtenir le statut de fonctionnaire. La récente stabilité matérielle me permit donc de m'engager dans un doctorat en Études psychanalytiques par lequel je souhaitais dire quelque chose du système éducatif mais surtout, proposer une praxis qui soit utile aux jeunes d'aujourd'hui. Je me questionnais sur les enjeux institutionnels, sur le ressenti et les attentes des adolescents. Mes études en psychanalyse m'ont également amenée à réfléchir au sens de ma pratique et à interroger la relation éducative.

Dès lors, ma pratique professionnelle, grâce aux nombreux entretiens avec les élèves, alimentait considérablement ma réflexion. En poste donc dans un lycée professionnel public agricole de l'Oise, je découvrais aussi un autre territoire et une nouvelle réalité sociale : la ruralité, la précarité voire la pauvreté de certaines familles, l'absence de mixité sociale et ethnique favorisant des postures nationalistes. Mais surtout, de façon récurrente, j'observais la difficulté des jeunes à se projeter et à s'investir dans leur formation. C'est ce décor professionnel qui m'a aussi amenée à réfléchir sur comment favoriser une ouverture d'esprit, réflexive, par laquelle la curiosité s'éveille et dépasse les conditionnements sociaux et familiaux.

Au quotidien, je reçois les élèves au sujet de problématiques individuelles. Je les écoute et les conseille. Généralement, ce sont les « problèmes » qui conduisent les jeunes à passer la porte de mon bureau et il s'agit souvent d'incidents disciplinaires. La fonction du CPE est héritée de l'ancien « surveillant général » et le CPE est encore associé à cette figure autoritaire qui passe son temps à rabrouer et sanctionner les élèves. Ce qui n'est pas faux, en effet. Et c'est bien par ces attitudes-là que j'en suis venue à me questionner non seulement sur la façon dont on traite les incidents, avec des sanctions à n'en plus finir. N'y a-t-il pas d'autres façon d'amener les élèves à intégrer la limite et à endosser leurs responsabilités. Bien souvent, j'ai été confrontée à des situations où le jeune est si bien logé dans sa certitude qu'il en est difficile de restaurer des équilibres relationnels entre les élèves, ou bien avec leurs enseignants. C'est notamment sur cet aspect que je me suis interrogée : comment développer la réflexivité des jeunes afin d'encourager des remises en question productives.

C'est donc cette dimension liée à la réflexion sur soi qui m'a conduite à considérer la réflexivité dans la formation des jeunes. Mais il y a aussi la souffrance de certains jeunes qui portent en eux des histoires personnelles difficiles. Conjugée à l'âge adolescent et aux débordements émotionnels, leur histoire est parfois lourde à porter et les adolescents sont très nombreux à « craquer ». Souvent, le CPE est le dépositaire de confidences et de secrets douloureux car, comme tous professionnels qui écoutent, en tirant quelques fils, on s'aperçoit de la profondeur affective et émotionnelle qu'un incident du quotidien vient réveiller. C'est également dans ces situations-là, lorsqu'on invite l'autre à parler, que l'on peut mesurer sa capacité réflexive, sa faculté à faire des liens et à relier les événements entre eux. Évidemment, non pas dans le cadre d'un travail thérapeutique puisqu'il ne s'agit pas de cela, mais simplement dans un travail réflexif approfondi qui cherche à explorer des causalités.

Ce sont donc les récits des adolescents qui m'ont incitée à penser un accompagnement afin de les aider à faire des liens, en développant leur réflexivité. Je crois aussi qu'en tant qu'adolescente, j'aurais apprécié vivre moins de rapports descendants avec les adultes et trouver dans le récit de leurs expériences, des signes de reconnaissance, des partages d'émotions et de sentiments, comme autant de façon de me guider dans ma propre humanité. C'est la pratique du yoga qui m'a permis d'approfondir une connaissance sur moi-même, qui a ouvert une porte sur ce chemin pour croiser plus tard celui de l'analyse. Ces deux cheminements ont constitué pour moi une expérience très forte par laquelle j'ai observé ma pensée habiter mon corps, de façon à y faire reculer les frontières, à gagner de l'espace à l'intérieur. C'est aussi à cet endroit que j'ai apaisé et domestiqué mes tourments et mes interrogations existentielles.

Ainsi, dès ma titularisation, j'ai entrepris de formaliser ma réflexion dans le cadre de ce doctorat, puis de trouver de nouvelles façons d'apporter du souffle dans la formation des jeunes. J'ai bénéficié en 2017 d'une formation d'institutrice de méditation en milieu scolaire et éducatif, délivrée par l'Association de Méditation Laïque pour l'Éducation. Ce programme entraîne les jeunes à développer une présence attentive à eux-mêmes, par des exercices de pratique attentionnelle et d'écoute des sensations et des émotions. J'ai appliqué ce programme auprès des jeunes de classes de terminales pendant une année, à raison de deux séances hebdomadaires pendant dix semaines. J'ai souhaité approfondir cette démarche avec la pratique du yoga, avec laquelle j'étais plus à l'aise. J'ai bénéficié d'une autre formation de professeur de yoga pour enfants et adolescents en 2019. Progressivement, depuis 2021 je dispense des initiations au yoga avec le soutien de mes collègues enseignants d'Éducation Physique et Sportive. Cette année scolaire 2022-2023, j'ai assuré un trimestre complet de cours de yoga avec une classe de 3ème, à raison d'une heure par semaine. L'expérience est vraiment innovante pour ces jeunes qui pour la plupart, ne savent pas ce qu'est le yoga ou bien se le représentent de façon très stéréotypée. Je souligne que ces deux formations ont été financées par l'Enseignement Agricole public, relevant du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. La première par la Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt des Hauts-de-France, l'équivalent de l'autorité académique pour l'Enseignement Agricole ; la seconde par mon établissement actuel d'exercice. Bien que mon travail de thèse interroge et critique certains aspects de l'institution scolaire, je reconnais qu'il existe des espaces où les agents sont entendus et et soutenus dans leurs projets.

Enfin, un des objectifs de cette thèse était également de mentionner et d'évaluer l'application d'un programme d'initiation au yoga auprès de mes élèves, mais malheureusement le temps a manqué pour proposer un travail abouti. Pour autant, je garde en tête cet objectif et espère pouvoir, par la suite, élaborer un programme pédagogique pour une pratique scolaire du yoga qui puisse contribuer à accompagner les jeunes à construire leur réflexivité et consolider leur apprentissage des compétences psycho-sociales.

Si j'ai changé d'objet, passant de l'espagnol au yoga, je parviens aujourd'hui à intégrer dans ma mission d'accompagnement, des situations d'enseignement par lesquels je tente, avec beaucoup de soin, de transmettre à mes élèves une nouveauté, une ouverture, par laquelle ils puissent faire une autre expérience de la connaissance.

Introduction générale

Ce travail de recherche tend à proposer un accompagnement scolaire aux adolescents afin qu'il puisse développer leur réflexivité. La réflexivité se définit comme la capacité à faire retour sur soi, tout en considérant la présence de l'autre et de l'environnement qui entoure le sujet. Cette notion apparaît comme une capacité à analyser tant les situations dans lequel le sujet est impliqué, que des problématiques extérieures auxquels le sujet s'intéresse. De façon approfondie, la réflexivité mène à des chemins plus intérieurs qui conduisent le sujet à une plus grande connaissance de lui-même. Associée à un travail introspectif, elle se propose comme outil essentiel qui nécessairement, implique un aller-retour entre le monde intérieur et le monde extérieur. Ce mouvement induit par la réflexivité même est au cœur de toutes les transactions humaines, qu'elles soient entre les individus ou avec l'environnement, le milieu dans lequel ils évoluent. La réflexivité souligne la dimension d'inter-dépendance qu'entretient l'être humain avec ses pairs et son espace de vie ; la réflexivité représente également la façon dont l'être humain s'approprie subjectivement, corporellement et psychiquement le monde qui l'entoure. Elle est gage de son appréhension globale du monde, de façon singulière mais toujours dépendante de la présence de l'autre, des autres qui constituent sa sphère sociale et environnementale.

Profondément imbriqué à la relation à l'autre, l'être humain se pense dans cette articulation. La réflexivité permet donc de désigner le mouvement nécessaire à l'intégration individuelle de l'expérience. Le premier vecteur de cette connaissance est la sensorialité dominante chez le nourrisson qui va lui permettre de déchiffrer son environnement pour progressivement se dissocier de sa relation première à la mère, puis de se ressentir comme un être à part entière. Le cheminement est long et le travail sensoriel qui fraye cet apprentissage constitue un évènement majeur dans la vie du petit humain, depuis sa gestation in-utero jusqu'à la fin de sa vie. Pour autant, ce travail sensoriel est éminemment plus puissant les premiers mois et les premières années de vie de l'être humain puisqu'il va contribuer à structurer le psychisme humain, en même temps que le corps se développe. Cette sensorialité est même indispensable à la formation de la pensée et à l'élaboration des représentations. Elle soutient le processus psychique par une réflexivité première qui conditionne l'apparition de la

représentation du vécu immédiat de l'expérience. Le corps et la pensée naissent et grandissent ensemble grâce à la sensorialité qui permet leur articulation, tout en inaugurant la réflexivité du petit humain. La prise des sens corporels guide la structure intérieure du sujet l'amenant à construire une représentation propre de son expérience et de sa relation au monde.

Si la sensorialité est primordiale et vécu de façon très intense par le nourrisson les premiers mois de vie, la sensorialité est ensuite désinvestie au profit de l'exercice de raison qui, par l'analyse, le discernement, la réflexion apporte des représentations plus intellectuelles. En grandissant, l'être humain régule ses émotions et ses sensations en acquérant une stabilité physique et psychique qui laisse plus de place au travail de l'esprit. Cette disposition physiologique associée à une maturité de l'organisme s'est inscrite également dans une tradition philosophique importante qui a longtemps clivé le corps et l'esprit. Les sociétés occidentales actuelles se sont construites autour de représentations très fortes qui ont fait le lit de la raison comme principe supérieur face aux passions dangereuses du corps. Ce clivage s'est aussi installé dans des conceptions modernes de l'être humain valorisant alors la raison et les capacités mentales et intellectuelles, au détriment du sensible et du corporel, perçus comme éléments de fragilité et ou perturbateurs de l'ordre et de l'équilibre. Ces représentations ont encore la peau dure puisqu'elles sont encore véhiculées par les médias, les institutions, les politiques et tout autant d'individus ayant reçu une éducation et une culture fondées sur ce clivage.

De façon concomitante, se sont aussi toutes les sciences qui pâtiennent d'une profonde division, notamment les sciences humaines qui nécessairement tournées vers le sensible, l'imprévisible, le subjectif et tout autant de preuves humaines, sont encore dévalorisées au profit des sciences dures ou exactes. Néanmoins, le reproche sera fait à une scientificité clivante elle aussi, pour trop morceler, réduire, fragmenter jusqu'à oublier les liens d'interdépendance de certains phénomènes entre eux ou avec l'environnement. Cette tendance à la réduction prive les phénomènes de leur ensemble, de leur système, et les ampute donc de certaines caractéristiques pourtant fondamentales. Dans cette perspective scientifique le sujet humain et son étude par les sciences humaines et sociales, malgré les efforts méthodologiques, reste en marge.

Le présent travail de recherche est aussi un pari pluridisciplinaire par lequel la réflexion ici déployée s'inspire de théories psychologiques et psychanalytiques, philosophiques, sociologiques et ethnologiques, comme des sciences de l'éducation. L'objectif est de croiser ces disciplines pour étoffer la réflexion qui ne peut se cantonner à un seul domaine d'exploration. L'interdisciplinarité offre à la réflexion des possibilités d'ouverture et d'élargissement de la recherche, même si parfois, elle donne l'impression de passer rapidement sur des idées, des notions qui mériteraient d'être approfondies.

En lien avec la réflexivité, cette recherche se penche sur la question de la pensée et de son origine corporelle. La psychanalyse, offrant une vision anthropologique basée sur la division structurelle de l'humain, permet néanmoins la réconciliation du corporel avec le psychisme, s'intéressant à la formation des représentations avec l'éprouvé corporel, la dimension émotionnelle et affective de la pensée. Le sceau de la division s'inscrit pour le sujet de la psychanalyse sur le manque structurel qui marque la condition humaine. L'aliénation du sujet au désir de l'autre, place dès la naissance, le petit humain dans une inter-dépendance physique et psychique à sa mère et à son noyau familial, desquels il se détache progressivement pour advenir en tant qu'être singulier. Pour autant, l'être humain est un être social, doué de parole, et ses divers apprentissages doivent alimenter sa capacité à être en relation, non seulement avec les autres et son environnement, mais aussi avec lui-même. La réflexivité est nécessaire pour opérer les moments structurels du psychisme et l'élaboration de la pensée.

Cette recherche tente de dégager les lignes de force qui maintiennent le corps et le psychisme unis dans une entreprise commune qui est l'appropriation de l'expérience et de la connaissance que le sujet en dégage pour lui-même. De cette connaissance de soi, le sujet approfondit le mouvement réflexif inspiré du vivant qui conduit à faire le détour par l'autre pour revenir à soi. Se connaître revient nécessairement à s'ouvrir à toutes les formes possibles d'altérité qui modifient et interrogent les représentations de soi. C'est aussi par cette connaissance de soi que la connaissance de l'autre s'enrichit et avec elle, celle du monde. Mais les chemins de la connaissance sont eux aussi soumis à quelques clivages. Parfois réduits à n'être accessibles que par les portes de l'esprit, les sens et le domaine du sensible sont méprisés. Le corps, nécessairement impliqué dans tous les apprentissages, dans toutes les prises en soi que suppose l'acte d'apprendre, est oublié ou négligé. L'espace scolaire rappelle

bien les injonctions permanentes de maîtrise, de répression de l'agitation et de tous les comportements jugés perturbateurs. L'empreinte culturelle est forte. Le corps est soumis à la rude épreuve que de se tenir immobile, silencieux et droit. La maîtrise des pulsions et des émotions est perçue comme une étape dans le développement de l'enfant. Cette maîtrise est nécessaire puisqu'elle permet l'assimilation des codes et des lois qui régissent la communauté et garantissent le vivre-ensemble. Pourtant l'emprise institutionnelle sur les corps est imposante et elle s'inscrit dans le prolongement d'une tradition culturelle bien larvée dans ces mêmes représentations qui clivent le corps et l'esprit. La question qui apparaît est donc de comprendre comment accompagner les jeunes à construire leur réflexivité si le corps est éloigné des processus d'apprentissage ? Comment ensuite, l'institution scolaire cherche à instruire et former des « esprits critiques », donc réflexifs, en négligeant les processus émotionnels et corporels dans la formation des connaissances ?

Cette interrogation s'articulera autour de trois mouvements qui conduiront à une proposition pédagogique permettant de favoriser la construction d'une réflexivité qui se prolonge ou s'inaugure, par une nouvelle considération du corps dans l'espace scolaire. S'intéressant aux spécificités de l'âge adolescent, cette recherche permet de justifier la nécessité d'un accompagnement à la réflexivité à cette étape de la vie, alors que le jeune est confronté à des transformations physiques et psychiques importantes, liées au développement de sa sexualité. Aussi, cette réflexion insiste sur la formation de la personne et du citoyen à laquelle est engagée l'institution de l'école. Certains paradoxes concernant l'éducation à la citoyenneté proposée par l'institution scolaire seront soulevés. La proposition pédagogique qui suivra justifiera la nécessité de reconsidérer plusieurs dimensions liées à l'éducation, telles que la formation des enseignants, le rapport au savoir, la transmission, ainsi que les enjeux politiques et démocratiques.

C'est sur une analyse de la pratique posturale du yoga que la pédagogie de la réflexivité prendra appui afin de démontrer comment articuler le développement des compétences psycho-sociales à une forme réfléchie de connaissance de soi. En creusant les aspects physiques, corporels et posturaux du yoga, il sera mis en évidence le lien entre la mise au travail de la pensée et l'écoute sensorielle. La pédagogie de la réflexivité s'inspire donc de la pratique posturale du yoga pour approfondir le « souci de soi » dans une perspective d'ouverture qui permette l'exploration sensible du vivant, de par le corps, la relation à l'autre et le rapport à l'environnement immédiat.

Dans une première partie, le développement psychique et sensoriel de l'*infans* à l'adolescent sera abordé. Un premier chapitre mettra en évidence le lien particulier qui s'établit entre le nourrisson et l'autre-maternel, afin d'en dégager les différentes interactions qui contribuent au développement psychique du nourrisson. Une lecture des cinq sens permettra de comprendre les enjeux de la sensorialité dans le rapport que l'être humain entretient avec son environnement. Dans un second chapitre, l'élaboration de la pensée ainsi que certains concepts psychanalytiques liés à la structure psychique seront détaillés afin de comprendre les différentes étapes du développement psychique de l'enfant. Enfin dans un troisième chapitre, la question de l'état adolescent, passage entre deux périodes de l'existence, permettra de saisir les grandes ruptures spécifiques de cet âge. L'avènement de la génitalité conduisant à de multiples transformations physiques et psychiques, l'adolescence est une étape structurelle importante difficile qui explique le désarroi de certains jeunes.

Aussi, les termes de « nourrisson » et « bébé » seront employés de façon alternative, désignant les premiers mois de vie du petit humain, allant plus ou moins jusqu'à sa première année. Le terme d'« *infans* » renvoie évidemment à l'être humain, qui sans voix, ne parle pas encore. Il renvoie également au petit ou jeune enfant, jusqu'à l'âge de trois ans environ, âge à partir duquel l'enfant commence à bien maîtriser son langage. Néanmoins, cet âge est indicatif, normatif, chaque enfant étant différent. Les étapes qui scandent le développement de l'enfant sont nombreuses, il sera fait référence à certaines d'entre elles, de façon non exhaustive, permettant d'articuler les théories psychanalytiques qui en découlent et qui permettent de comprendre la métabolisation de la pensée et le travail de la réflexivité.

L'enfance désignera la période allant de la petite enfance (trois-quatre ans, encore une fois, de façon indicative) jusqu'à la puberté et l'adolescence qui selon la moyenne, commence vers la douzième années et court jusqu'à la majorité. Ces chiffres sont indicatifs car chaque humain étant différent, chacun évolue à son propre rythme. L'évènement majeur qui concerne les adolescents est le travail hormonal qui transforme les corps et les représentations psychiques de l'adolescent. Cet évènement peut varier de quelques années selon les individus, hommes ou femmes. Enfin le terme « jeune » fera référence à l'adolescent. Dans la recherche conduite ici, les adolescents concernés sont ceux des lycées, dont l'âge varie entre quinze et dix-huit ans.

Dans un deuxième temps, la recherche proposera une analyse de la représentation du corps dans la culture occidentale d'aujourd'hui, héritée du siècle des Lumières. Les théories psychanalytiques guideront cette lecture, en lien avec d'autres disciplines telles que la sociologie et la psychologie pour appréhender l'articulation du corps et de la pensée. Par là se dégageront les représentations traditionnelles du corps, puis celles institutionnelles qui prolongent l'ambition civilisatrice de la culture humaine. Le chapitre quatre recensera diverses pistes de réflexions autour de la formation de la pensée et de la quête identitaire de l'être humain, agencée autour de la notion d'émotion et de vulnérabilité. Il s'agira de considérer l'être humain au cœur du tiraillement que soulève la question de sa finitude.

Enfin le cinquième chapitre questionnera l'institution scolaire et le traitement qu'elle réserve au corps dans son espace. Il sera mis en évidence la répression et la censure sensorielle qu'elle exerce afin de maîtriser la pulsion à l'œuvre chez ses usagers mais aussi, de servir une certaine représentation descendante de la transmission du savoir. En questionnant les programmes de la « formation de la personne et du citoyen », seront pointés des paradoxes qui mettent à mal tant l'efficacité de cette transmission, que les fondements mêmes de l'institution. Le terme « école », lorsqu'il est employé, fait référence à l'institution scolaire de façon générale.

Une troisième et dernière partie concernera donc une praxis qui cherchera à développer une pédagogie de la réflexivité qui s'inscrive à la fois dans la pratique posturale du yoga et dans un enseignement humaniste qui valorise l'expérience subjective pour approfondir une véritable connaissance de soi.

Le chapitre six présentera certains paramètres à prendre en compte pour l'élaboration d'une pédagogie de la réflexivité qui puisse perdurer dans l'espace institutionnel. La réflexion portera sur la nécessité de redessiner les contours de la relation éducative afin d'y repenser la posture des enseignants et leur identité professionnelle, comme les enjeux transférentiels de la relation enseignants-apprenants. Il s'agira aussi de s'intéresser de façon plus approfondie aux contenus que peut proposer la pédagogie de la réflexivité en lien avec les compétences psycho-sociales notamment, le rôle et la gestion des émotions.

Enfin, le chapitre sept présentera les dimensions essentielles et significatives que la pratique posturale du yoga peut inspirer au développement de la réflexivité. En étudiant les apports techniques de l'écoute sensorielle et de la pratique attentionnelle, de nouvelles corporalités s'esquissent en contre-point d'une mise en mot qui permet au pratiquant de se

connaître davantage, tout en élargissant son champ de conscience. Associée à un enseignement humaniste qui propose aux jeunes des connaissances « méta » (méta-cognitives ; méta-émotionnelles ; méta-psychologiques), la pédagogie de la réflexivité peut accompagner les adolescents à vivre leurs transformations physiques et psychiques, grâce à un lexique et un vocabulaire qui bordent l'expérience. De la même façon, cet enseignement humaniste, engagé à expliquer la nature humaine sur des versants psychologiques, émotionnels et cognitifs, s'attelle à la question de la finalité de l'être humain.

La pédagogie de la réflexivité s'intéresse donc nécessairement à la formation d'un esprit critique comme élément indispensable à la formation citoyenne. La connaissance de soi engage le sujet à davantage de responsabilité et donc de participation réfléchie à la vie politique et démocratique.

Enfin un dernier chapitre, abordera les limites et les ouvertures de la présente recherche.

1ère Partie

Le développement psychique et sensoriel, de l'*infans* à l'adolescent

Chapitre 1 *L'infans* et son environnement

La prise des sens

Au commencement, au temps même de la gestation, le fœtus qui deviendra nourrisson, puis petit homme et enfin, adulte et citoyen de la grande humanité, entre en interaction avec le monde qui l'entoure. Des parois de l'utérus à l'accomplissement total de sa forme humaine, l'homme perçoit au travers des sens, l'espace extérieur, la matière, et en l'ingérant sous différentes formes, il construit l'édifice de son espace intérieur.

La vie organique et énergétique donne la substance et le contour à la forme corporelle de l'être humain, répondant des lois physiques et chimiques et de l'inscription cellulaire de la matière.

Par la particularité du langage, l'homme investit un espace de conscience où l'esprit joue un rôle essentiel dans l'articulation de la parole. Le psychisme se développe parallèlement à la croissance du corps et par son inscription dans le langage. L'homme accède au pouvoir de dire et par là même, fait l'épreuve de sa division, comme un être partagé, coupé, séparé depuis sa naissance, du contenant chaud et sécurisant qu'était le ventre de la mère.

C'est la première épreuve, celle de naître et connaître la division entre l'intérieur et l'extérieur. Entre ce qui va devenir singulièrement un nourrisson-sujet et un autre-environnement. La question est de s'imaginer comment la continuité s'opère, s'articule entre ces deux lieux et comment de façon indépendante mais toujours imbriquée à la force agissante de l'environnement, le bébé va construire sa structure interne et peu à peu accéder à la conscience de lui même.

« Il [le bébé] commence à distinguer le monde interne et le monde extérieur et à savoir qu'il y a quelque chose à la limite entre les deux, et que ce quelque chose c'est lui. »¹

Au début il s'agit en effet d'un sentiment de toute -puissance lié à cette gestation prolongée dans la complétude et la satisfaction immédiate des besoins.

1 D. W. WINNICOTT, *L'enfant, la psyché et le corps*, Éditions Payot & Rivages, Paris, 1999, p-55

Dans le corps de la mère, le fœtus est sans cesse irrigué en oxygène et en nourriture sans avoir à ressentir le besoin de respirer ou de s'alimenter. C'est lors de la rupture de cette irrigation, de cette interaction fusionnelle, que le bébé devient un être à part et fait l'expérience de sa naissance, de son entrée dans l'humanité. A partir de là, une série d'inconvenances surgit, entraînant des sensations contraires, sources d'inconfort et de mal-être. L'entrée dans le monde des humains s'accompagne de douleurs et de maux jusqu'alors inconnus de lui.

Cependant, du monde extérieur, le nourrisson en savait déjà certaines choses, liées à sa perception sensible. Bruits, sons, contacts et touchers, étaient déjà des éléments dont la résonance, plus lointaine, venait signifier l'extérieur. A la naissance, de nouvelles sensations vont foisonner grâce à l'éveil des sens du corps. Ces sens seront les premiers conducteurs d'énergie à transmettre, entre le dehors et le dedans, des informations qui permettront au bébé de se structurer. L'entreprise de conscientisation sera longue, scandée d'étapes, mais le nourrisson accédera à la pleine conscience de son être et au fur et à mesure de sa croissance, de son identité de petit homme.

« Les stimulations sensorielles du troisième trimestre de la gestation contribuent au développement de fonctions perceptives élémentaires et mnésiques. Ces capacités précoces d'encoder, d'extraire et de reconnaître des invariants sensoriels multiples rendent certaines caractéristiques de l'environnement postnatal prévisibles pour le nouveau-né »²

La primauté des sens témoigne de cette dialectique entre l'intérieur et l'extérieur puisque les sens vont permettre au nourrisson de rendre la coupure de la naissance opérante, avant que l'acquisition du langage ne scelle à jamais sa condition humaine et son inscription dans le manque. L'échafaudage de la psyché s'élève au fur et à mesure que les perceptions sensibles renforcent le contour de la forme corporelle pour s'imaginer comme un être à part, distinct d'abord de celui de la mère, puis de celui de l'autre.

Si le corps connaît sa propre délimitation grâce à l'organe de la peau qui rassemble, regroupe le reste des autres organes anatomiques, la psyché et ses instances ne sont pas localisables. L'empire psychique et les instances telles que le moi, le ça et le surmoi, tout comme l'inconscient et la conscience sont des participants invisibles engagés dans l'évolution de l'être humain et le développement de sa singularité.

2 E. DEVOUCHE & J. PROVASI *Le développement du bébé : de la vie foetale à la marche*, Éditions ELSEVIER, Issy les Moulineaux, 2019, p-58

Freud a imaginé et théorisé les différentes interactions entre ces instances dans l'optique d'établir une métapsychologie et d'identifier les différentes composantes du psychisme. En revanche, leur imbrication est complexe et il convient surtout de souligner leur possible porosité qui les rend interdépendantes, tout comme le conflit qu'elles entretiennent.

« Historiquement, le moi a été considéré comme essentiellement lié à la conscience qui constitue la « surface de l'appareil psychique ». La dimension protéiforme du moi émerge ici : il est partiellement rattaché au conscient et au préconscient, autant que l'inconscient fait partie de lui »³

Néanmoins, principalement accessible à la conscience, tout en restant mordue par l'inconscient, l'instance du moi est celle qui sera majoritairement associée à la face dynamique du sujet humain et à sa personnalité, en lien plus étroit avec la réalité. A la fois défini comme surface du psychisme, imaginé comme une étendue, le moi est en contact avec les stimuli externes. C'est par la multitude d'échanges avec l'environnement que le moi va se construire en décodant, via les perceptions sensorielles, les informations externes qui émergent du lieu de l'autre. « Autre » premièrement de ce que qui n'est pas moi, donc externe, étranger, puis de l'Autre comme figure maternelle par exemple, humain semblable que le nourrisson distinguera.

« Le moi est avant tout un moi corporel, il n'est pas seulement un être de surface, mais il est lui-même la projection d'une surface. C'est-à-dire : le moi est finalement dérivé de sensations corporelles, principalement de celles qui ont leur source dans la surface du corps. Il peut ainsi être considéré comme projection mentale de la surface du corps, et de plus, comme nous l'avons vu plus haut, il représente la surface de l'appareil mental. »⁴

Les sens sont à la source de la connaissance du monde et de soi, puisqu'ils viennent faire office de filtres, de messagers, de canaux abreuvant l'espace interne du corps et de la psyché. Puisque le moi est avant tout corporel, c'est qu'il prend naissance dans les ramifications sensorielles délivrées par le corps et ses ressentis pluriels.

3 E. PESTRE « Une nouvelle géographie du psychisme pour penser le monde moderne » préface, in *Le moi et le ça*, S. FREUD, Coll Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2010, p-12

4 S. FREUD, *Le moi et le ça*, Coll Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2010, p-65-66

I. Le toucher

A la fois pris, contenu, enrobé du ventre maternel, le nourrisson ressent en premier les parois utérines comme cavité sécurisée et fermée, sans être hermétique aux sons (d'abord internes) procurés par la vie organique du corps de la mère. La pression exercée sur le fœtus, tout comme la loi de la gravité, donne au nourrisson des premières indications sur la réalité environnante.

« Les contractions de l'utérus sur le corps du fœtus produisent des stimulations brèves et intermittentes, mais pendant une longue période. C'est exactement ce qu'il faut au bébé pour le préparer à son mode de fonctionnement postnatal. »⁵

L'imbrication du corps du bébé dans celui de la mère offre un premier contour que l'accouchement va venir modifier. Le travail même d'expulsion du bébé hors du corps de la mère va imprimer sur la peau du bébé les stigmates sensorielles de la naissance. Il s'agit d'un passage modelant, peut-être réveillant ou activant les énergies du vivant par leurs pressions, de toute évidence, signal d'un changement imminent.

« En effet, la mère, se sentant massante et expulsante, tandis que l'enfant se sent massé et expulsé ; dans une étroite communication des corps, cette expérience commune et complémentaire à la mère et à l'enfant, prépare l'accès à la réalité nouvelle pour chacun des deux. L'enfant naissant reçoit, dans son être et sur toute sa surface corporelle, qu'une distinction des corps s'opère. [...] Le processus naturel de l'accouchement initie la nouvelle extériorité coïncidant avec une nouvelle discontinuité. »⁶

Le nouveau-né de façon immédiate est emporté par des signes extérieurs nouveaux. Changement de température, lumières différentes, sons éclatants, il est en proie à des sollicitations externes qu'il ne peut évidemment pas rationaliser et que le corps de la mère ne vient plus tamiser, atténuer. C'est pourquoi, le contact direct avec la mère, dès la naissance, nommé « peau-à-peau » est essentiel et nécessaire afin de permettre au bébé de se resituer. La préhension de l'autre maternel sur son corps va restaurer quelque chose du contour sécurisant et chaud de l'utérus, quand bien même altéré par cette nouvelle réalité.

5 A. MONTAGU, *La peau et le toucher, un premier langage*, Éditions du Seuil, Paris, 1979, p-49

6 A. BOUCHARTE-GODART, *Une peau sensible*, in *L'Aube des sens, ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles fœtales et néonatales*, Les cahiers du nouveau-né 5, Dir E. HERBINET & M-C. BUSNEL, Éditions SOCK, Paris, 1991, p-269

« Après la naissance, cette communication directe est interrompue et un autre mode de communication sera initié. L'interruption momentanée de ce contact, qui sera retrouvé périodiquement, laisse place à la création d'une permanence par l'enfant lui-même : à l'aide des traces laissés par l'enveloppement antérieur réellement constant, et avec ce qu'apportent les contacts épisodiques plus ou moins chaleureux et harmonieux, un premier travail psychique tente de reconstruire l'état précédent dans sa continuité et son adaptation, utilisant les éléments réels en les idéalisant, dans le temps et l'espace. »⁷

A la naissance, le bébé sera tenu, porté, soulevé, et ces différentes actions vont continuer de lui donner des impressions tactiles, marqués par la présence de l'autre maternel.

« Nous faisons très tôt l'apprentissage de cette sensibilité kinesthésique [...] nous apprenons à réagir à la stimulation extéroceptive de la peau et aux stimulations proprioceptives des articulations et des muscles, principalement en fonction de nos toutes premières sensations, et de notre conditionnement précoce. »⁸

Néanmoins, il est utile de préciser que ce sens du toucher ne relève pas seulement des propriétés kinesthésiques ou bien des sensations procurées directement par la peau. Dans le sens du toucher, il y a cette dimension d'être « atteint », « touché », et il convient de souligner que tous les autres sens auront également la force de ce toucher car ils viendront pénétrer le nourrisson de par leurs résonances.

« Nous voyons ainsi que la vie intra-utérine du bébé est essentiellement ordonnancée et composée de touchers qui caractérisent chacun des sens et mettent en vibration le liquide amniotique et ses molécules dans lequel baigne le bébé, comme le liquide que contiennent ses oreilles. De cette façon, selon chaque objet sensoriel considéré (phonique ou sonore, gustative, olfactive, tactile et visuel), des ondes sensorielles sont produites, et le bébé y réagit. C'est-à-dire, chaque objet sensoriel, par l'intermédiaire de l'onde qu'il exprime, vient toucher le bébé selon un mouvement qui prend l'aspect d'une vibration. »⁹

7 Ibid., p-271

8 A. MONTAGU, *La peau et le toucher, un premier langage*, op. cit., p-75

9 F. LAFINE, *Du sensoriel au sens social, Naissance de la pertinence et de la normativité sociale chez le bébé*, Coll Psychologiques, Éditions L'Harmattan, Paris 2015, p-59

L'épiderme est le lieu de contact permanent entre le dehors et le dehors, catalyseur et frontière. Détecteur de textures et de températures, l'épiderme signale les traits reconnaissables de l'autre et accompagne les sensations internes de faim tout comme les autres besoins, de change et de contact par exemple.

*« Cela constitue une base à partir de laquelle le petit de l'homme peut commencer à construire une compréhension de cette chose extrêmement complexe : la relation entre deux êtres humains. »*¹⁰

1. Portage et attachement

La relation à la mère est non seulement déterminante pour sa survie, mais aussi sera une grande partie du terrain d'exploration du nouveau né. Le terme « mère » est utilisé tout au long de ce travail de recherches, désignant spécifiquement la personne ayant porté l'enfant et qui poursuit l'éducation de son enfant. Mais par extension, la « mère » renvoie à la personne qui procure les soins, la figure principale qui prend en charge l'éducation de l'enfant, qui pourrait être une mère adoptive, un père, ou une tierce personne, fondamentalement investie dans cette relation et prodiguant des soins du même ordre.

La mère soutient donc l'expérience sensorielle du bébé, notamment par l'allaitement et le fait de nourrir le bébé, mais aussi grâce à sa voix, son souffle, son odeur et son toucher.

*« A l'occasion de la tétée et des soins, le bébé fait une troisième expérience concomitante des deux précédentes : il est tenu dans les bras, serré contre le corps de la mère dont il sent la chaleur, l'odeur et les mouvements, porté bercé, frotté, lavé, caressé, le tout généralement accompagné d'un bain de paroles et de fredonnements. »*¹¹

La mère est donc cet environnement immédiat et support des premières expériences sensorielles que le nourrisson va multiplier au fil des premiers mois de vie. Donald Winnicott précisera que sur cette dyade mère -nourrisson reposera toute la structure de l'être en devenir, puisqu'il ne s'agit pas d'un bébé déjà autonome, mais d'un nourrisson qui se construit au creux de cette relation. Par opposition ou contraste constant avec l'environnement, se dessine l'univers intérieur de l'enfant, qui se détache progressivement de la toile de fond.

10 D. W. WINNICOTT, *L'enfant et le monde extérieur*, Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 1982, p-106

11 D. ANZIEU, *Le Moi-peau*, Éditions Dunod, Paris, 1995, p-57

« Ce n'est pas l'individu qui est la cellule, mais une structure constituée par l'environnement et l'individu. Le centre de gravité de l'être ne se constitue pas à partir de l'individu ; il se trouve dans la structure environnement-individu. »¹²

Pour consolider cette entreprise de croissance, les expériences sensorielles du nouveau-né sont donc déterminantes à mesure que la mère lui procure les soins nécessaires, assurant la continuité du processus. D. Winnicott parle de deux aspects tels que le *holding*, de l'anglais « to hold », « porter », « tenir », que nous traduisons par le portage, le fait de soutenir l'enfant dans les bras. Puis le *handling*, du vocable « hand » en anglais signifiant « main », donc par déclinaison, le fait de « maintenir », de « manier », c'est-à-dire, la façon dont la mère manipule le bébé lors des soins et interactions. Ces notions de portage et de maintien revêtent toute leur importance dans le développement du jeune enfant car elles vont organiser la perception que le bébé construit de lui-même.

« Le maintien psychique consiste à soutenir le moi du bébé dans son développement, c'est-à-dire à le mettre en contact avec une réalité extérieure simplifiée, répétitive, et même monotone, qui permet au moi naissant de trouver des points de repères simples, stables, nécessaires pour intégrer les données de l'environnement dans le temps et l'espace. »¹³

En participant conjointement à la construction psychique du nourrisson par les soins apportés de l'extérieur, la mère se situe dans l'immédiateté du nourrisson comme le personnage central. La relation de dépendance est forte tout autant que les fonctions incarnées par l'autre maternel sont fondamentales à la construction du nourrisson.

Les théories d'attachement développées par John Bowlby et Mary Ainsworth étayent également l'importance de la qualité des réponses adressées au nourrisson par la figure d'attachement, c'est à dire la personne s'occupant le plus du bébé. Cette figure d'attachement est dénommée en anglais le *caregiver*, celui qui donne les soins. Généralement il s'agit de la mère mais il peut s'agir d'une autre personne, tout comme il peut y avoir plusieurs *caregivers* auxquels le bébé s'attachera (le père, le reste de la famille). La qualité de la relation qui va s'instaurer entre le bébé et le *caregiver* va être garante d'un certain type de comportement ou de réaction de la part du bébé, qui impacteront ses interactions sociales sur le long terme.

12 D. WINNICOTT, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Éditions Payot, 1969, p-200

13 A. LEFEVRE, *100 % Winnicott*, Coll Concentré de psy, Éditions Eyrolles, Paris, 2012, p34

Plus la relation avec le *caregiver* sera de bonne qualité, c'est-à-dire, que les soins et les réponses apportés permettent au nourrisson d'auto-réguler ses expériences et leur impact émotionnel, plus le nourrisson développera une base sécurisante. Par là il faut entendre que le bébé aura développé un degré suffisant de confiance en lui pour se permettre d'explorer le monde environnant. Sa figure d'attachement fonctionnant comme un port d'arrimage à partir duquel le bébé se permet de flotter en confiance, sachant qu'un cordage de sécurité le protège d'une éventuelle dérive.

« La notion de base de sécurité désigne le fait pour la figure d'attachement de représenter un support à partir duquel le bébé peut explorer le monde avec confiance. La perception d'une relation sécurisée avec la figure d'attachement fonctionne comme un ancrage qui permet au bébé d'activer son système d'exploration. Dans cette ligne d'idée, la sécurité dans l'attachement est définie comme un état de confiance quant à la disponibilité de la figure d'attachement. »¹⁴

La théorie de l'attachement s'attelle à démontrer que les différents comportements du bébé, en fonction de sa capacité innée à « saisir » l'environnement et entrer en interaction, vont déterminer le ressenti émotionnel du bébé. Cette perception émotionnelle intérieure induisant une forme de sécurité et de confiance, contribue au développement structurel du jeune enfant et influencera certains comportements dans sa vie adolescente puis adulte. De ce fait, en ayant des conséquences sur le devenir du sujet, l'attachement du bébé envers sa figure d'attachement, conditionne son rapport au monde et ses élans de découvertes.

« A mesure qu'il grandit, la vie d'un individu continue de s'organiser de la même façon, même si ses excursions se font progressivement plus longues, à la fois en termes de temps et de distance. A son entrée à l'école, elles dureront des heures, puis des jours. A l'adolescence, elles peuvent s'étaler sur des semaines ou des mois, et s'y ajoute généralement la recherche de nouvelles figures d'attachement. Tout au long de la vie adulte, c'est grâce à la disponibilité d'une figure d'attachement réceptive qu'un individu se sent sécurisé. »¹⁵

14 S. TERENO, et al, cite Ainsworth in « La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique », in Médecine & Hygiène, *Devenir*, Vol 19, 2007, p-157

15 J. BOWLBY, *Le lien, la psychanalyse et l'art d'être parent*, Coll Bibliothèques Idées, Éditions Albin Michel, Paris, 2011, p-98-99

La relation à la figure d'attachement s'organise donc autour d'un sentiment de disponibilité et de sécurité qui permet au bébé de se risquer à la connaissance du monde qui l'entoure. Non seulement cette relation s'institue comme base sécurisante pour l'expérience du bébé, mais elle se veut également comme représentative du mode relationnel que le bébé saura engager avec l'autre. De ce fait, plus la relation à la mère sera « suffisamment bonne » comme l'énoncerait Winnicott, (c'est-à-dire une mère répondant aux besoins du nourrisson de façon cohérente, continue, fiable, dans des délais propices), plus l'enfant développera une capacité à faire confiance dans sa relation à l'autre.

« Les réponses sensibles et consistantes aux signaux de l'enfant leur donnent le retour de leur comportement de signalisation, inculquant au bébé un ensemble d'attentes en rapport à leurs compétences et à leur valeur propre. De la même manière un soin consistant et une réponse empathique permettent le développement de l'empathie chez l'enfant. Ils apprennent les modèles de relation (soigner/être soigné) et la régulation des émotions au travers des expériences qu'ils vivent. »¹⁶

La relation première à la mère, comme figure d'attachement ou *caregiver*, pourvu qu'elle soit suffisamment bonne, en tant que support de l'expérience sensorielle pour le nourrisson, est d'une extrême importance, dans la mesure où elle contribue nécessairement à la structuration de l'espace psychique du bébé. Que ce soit au niveau corporel de son expérimentation, tout autant au niveau émotionnel, le portage et l'arrimage maternel entrent en jeu dans la construction et le développement du nourrisson.

Car le bébé ne perçoit que des sensations éparses, des morceaux de son corps qu'il ne sait pas encore intégrer comme un tout. En cela réside la construction d'un moi structurellement entier, c'est à dire entamé par l'autre et le signifiant du manque, mais capable de se représenter comme une entité à part. Plus tard, il s'agira de parler de son identité singulière.

« Cette frontière entre l'intérieur et l'extérieur est parfois ténue, à peine perceptible. Au début, il y a tout ce que Glover appelle « noyaux du moi », à propos desquels l'enfant peut dire « je » même si c'est seulement un petit morceau de « je », tel que la vue d'un orteil, un doigt qui bouge, une forte sensation de faim ou la chaleur d'une bouillotte. Cela inclut tout ce qui empiète sur l'enfant, dont il a conscience et qui au début n'est pas séparé du self et ne

16 S. TERENO, et al, op. cit., p-174

s'en sépare que progressivement. Tous ces petits fragments disparates contribuent à faire un être humain. »¹⁷

La mère donc, par les remparts qu'elle constitue autour du bébé, lui permet d'emmagasiner les résonances de ses expériences sensorielles, au fur et à mesure qu'il distingue les petites parties de son corps et en devine les limites. De cette enceinte protectrice qui borde le contour, s'établit alors un soutien, un maintien, une contenance, une sécurité qui permet au bébé de garder rassemblés les morceaux de ses découvertes. Ce sentiment de contenance est primordial car il vient établir une sécurité cruciale au développement de son psychisme. Aller vers une unité du moi sera donc un objectif à atteindre.

2. La contenance

Éviter que tout ne se déverse, s'éparpille, et donc se perde. Il faut au bébé la capacité de retenir, de garder pour lui les différentes perceptions et ressentis du monde externe. A la fois, il faut faire de la place à ce qui vient de l'intérieur. Le moi est pensé alors comme une enveloppe psychique qui viendrait retenir ce qui s'y accumule, en termes de perceptions sensorielles et d'énergie. La notion d'enveloppe psychique élaborée par Didier Anzieu, révèle cette fonction structurante du moi.

« Par Moi-peau, je désigne 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 à 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. »¹⁸

Le bébé prend part à son élaboration psychique en donnant une forme intériorisée à son vécu sensoriel. Pour cela il nécessite un contenant, à l'exemple de la dialectique contenant/contenu élaboré par Wilfred Bion :

« En 1962 (1962b), Bion a construit le modèle du " contenant-contenu " : l'expérience chaotique et confuse du bébé nécessite la présence d'un contenant qui puisse accueillir et transformer cette expérience, la détoxiquer. Le contenu projeté est appareillé au contenant, à

17 D. WINNICOTT, *L'enfant, la psyché et le corps*, op. cit., p-55

18 D. ANZIEU, *Le Moi-peau*, Éditions Dunod, Paris, 1995, p-61

condition que ceux-ci entretiennent une relation que Bion qualifie de " commensale" , chacun tirant profit de l'autre pour sa propre croissance. Le " contenant-contenu" ainsi formé est réintrojecté par le bébé et se développe jusqu'à devenir le propre appareil à penser du bébé. »¹⁹

Pour résumer de façon sommaire le modèle établi par W. Bion, la mère doit pouvoir « contenir » ce que le nourrisson ne sait encore garder pour lui, dans la mesure où la fonction symbolisante n'est pas encore opérante. Le nourrisson est comme traversé à l'endroit où confluent plusieurs stimuli, à la fois venant de l'extérieur et de l'intérieur. Le nourrisson ne peut alors communiquer que de façon corporelle (cris, pleurs, agitation mais aussi rire, sourire) pour signifier ce qui le dépasse. La mère, faisant preuve d'empathie, cherche situer la demande du bébé, dans l'objectif de comprendre la racine du besoin ou la cause de l'angoisse exprimée par le nourrisson. En cela elle contient l'expression du bébé pour lui renvoyer un message réconfortant, explicatif, que le bébé lui-même va ensuite assimiler à l'intérieur de lui. C'est par ce processus d'identification projective qui peu à peu s'échafaude que le nourrisson bâtit son moi et son enveloppe psychique.

« [L]'introjection suppose d'abord un processus possible et suffisant d'identification projective, qui consiste à investir et explorer un espace mental, à transmettre et déposer des émotions incontenables, à explorer la vie émotionnelle dans l'espace mental d'un autre. Et avant même l'identification projective, le bébé utilise des processus d'identification adhésive, qui consistent à s'agripper à une sensation. [...] l'identification adhésive contient aussi un aspect normal, nécessaire au développement, d'une part en ce qu'elle produit comme points d'agrippement qui mis progressivement bout à bout donneront une première sensation de continuité, une première expérience d'être, et d'autre part en ce qu'elle permet comme exploration de l'intériorité dès lors que le sujet collé à l'objet est dans une position suffisamment sécurisante. »²⁰

La relation inaugurée entre la mère et son bébé est déterminante à la survie tant physique que psychique. Support, maintien, contenant, figure d'attachement sont autant de vocables à associer à l'autre-maternel dans l'opération de ses fonctions. Dyade instaurée dans l'entre-deux du dedans et du dehors, sur un flan du corps empiétant le territoire de la psyché,

19 A. CICCONE, *Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques*, in *Cahiers de psychologie clinique*, n°17, 2001, p-84

20 Ibid., p-92-93

s'organise la construction identitaire du jeune enfant. Touché de part et d'autre, le nourrisson réagit à la force des sens et interroge son environnement, généralement la mère, support et contenant, puis introjecte dans son psychisme les traits des différents objets.

Acteurs sans cesse enrôlés, la mère et l'enfant participe d'un scénario commun. Le nourrisson apprend par et de l'autre-maternel, acquérant les rudiments nécessaires à l'interaction sociale avec l'autre, par l'exploration contenue. La mère configure elle aussi la structure du nourrisson en apportant les soins et les formes contenantantes nécessaires.

« Le besoin d'un objet contenant apparaît, dans l'état infantile non-intégré, comme la recherche effrénée d'un objet – une lumière, une voix, une odeur ou tout autre objet sensuel – qui peut tenir l'attention et de ce fait être expérimenté, momentanément tout au moins, comme tenant ensemble les parties de la personnalité. L'objet optimal est le mamelon dans la bouche, accompagné du portage, des paroles et de l'odeur familière de la mère. »²¹

A l'image d'une enveloppe qui regroupe, isole, sépare, protège, retient, la peau endosse une multitude de fonctions anatomiques et dont une approche métaphorique pourrait décrire le canevas psychique. Le travail de ses fortifications nécessite l'apport constant d'un autre- environnement qui consolide l'effort de synthèse du jeune moi.

« Lieu privilégié du moi-corps par lequel commence à s'articuler une ouverture structurante au monde extérieur, médiatisé par le moi-auxiliaire de la mère, la peau constituerait le premier contenant des émois de l'infans supporté par une mère qui y imprègne concrètement et métaphoriquement ses propres émotions partagées : c'est le moi-peau selon la formulation d'Anzieu, représentation aux multiples fonctions d'enveloppe protectrice, différenciatrice d'un intérieur-extérieur, de limite garantissant l'intégrité corporelle, régulatrice des échanges, reliant entre elles les différentes parties du corps en un "tout unificateur". »²²

21 E. BICK, *L'expérience de la peau dans les relations d'objets précoces*, in *Les écrits de Martha HARRIS et d'Esther BICK*, HARRIS. M. & BICK. E., Éditions du Hublot, LARMOR-PLAGE, 1998, p-136

22 A. BOUCHART-GODART, « Une peau sensible », in *L'Aube des sens, ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles fœtales et néonatales*, op. cit., p-265-266

II. La bouche

1. Le goût de l'ambivalence

Du décollement lié à la naissance, persiste un point de contact majeur, assurant la continuité et la correspondance entre la mère et le bébé. La succion, associé à l'alimentation, est le mécanisme qui relie la mère et l'enfant en un lieu de passage, le sein, signifiant la rencontre des deux corps. L'un nourricier, l'autre nourrisson. Que la mère allaite ou non, elle est celle qui nourrit et stimule l'expérience de l'oralité du nourrisson.

La bouche est alors pour le bébé une partie du corps essentielle, assurant la satisfaction de la faim, permettant une nouvelle prise. En plus de ses fonctions gustatives, la bouche est le lieu du souffle et du son, et plus tard, elle sera investie de la parole.

Cette continuité retrouvée par le bébé grâce à l'allaitement, donne au nourrisson l'illusion d'une nouvelle complétude. L'alimentation au sein est le lieu d'une exploration sensorielle supplémentaire. Le goût du lait, la sensation de la peau de la mère sur les lèvres, la préhension des lèvres, l'odeur et du lait et de la mère, ce florilège de sensations contribue à stimuler le nourrisson.

Le contact et la succion du sein permettent de recréer un environnement soutenant et d'apaiser ainsi la discontinuité provoquée par la naissance. Ce mécanisme établi entre les deux corps, instaure de façon simultanée une dynamique utile à la construction de la psyché du bébé.

En effet, le bébé ne distingue pas encore la différence physique des corps, il suppose être un appendice de la chair maternelle, une continuité du sein qui lui est donné puis retiré constamment. C'est par l'expérience de ces va-et-vient que le nourrisson intègre peu à peu la notion de distance entre les deux corps physiques et faire l'épreuve répétée de la séparation.

La présence de la mère est assimilée au sentiment rassurant que lui procure l'alimentation et la satiété ; et en conséquence l'absence va engendrer l'angoisse du manque lorsque la faim se fait sentir. C'est au cœur de ces échanges que s'instaure une des caractéristiques humaines fondamentales : l'ambivalence. Cette ambivalence se traduit par des sentiments d'amour et de haine, au fondement de cette relation première.

« L'objet d'amour et de haine du bébé, est à la fois désiré et haï avec toute l'intensité et toute la force qui sont caractéristiques de ses besoins primitifs. Tout au début il aime sa mère au moment où elle satisfait son besoin d'être nourri, lorsqu'elle soulage sa faim et qu'elle lui donne ce plaisir sensuel qu'il éprouve quand sa bouche est stimulée par la succion du sein. Cette satisfaction est un élément essentiel de la sexualité de l'enfant : il s'agit, en fait de son expression initiale. Lorsque cependant le bébé a faim et que ses désirs ne sont pas satisfaits, ou bien lorsqu'il éprouve une douleur physique ou de l'inquiétude, la situation change brusquement. Haine et agressivité s'éveillent. »²³

L'être humain appréhende en même temps les deux sentiments d'amour et de haine avec lesquels il jonglera toute sa vie. Il convient d'insister sur le moment où émerge cette haine : c'est entre l'instant précis où apparaît le désir ou le besoin chez le nourrisson et le moment où la mère répond à l'appel, satisfait le besoin, que le bébé ressent cette haine à l'endroit de celle qui ne répond plus dans l'immédiat. Cependant, c'est grâce à cette expérience de la frustration que le moi du nourrisson se construit. L'épreuve de cette séparation met progressivement l'autre-maternel à distance, le sein se décolle peu à peu et le corps du bébé se démarque lui aussi. La frontière entre l'intérieur et l'extérieur se concrétise davantage. Une réalité interne recense des désirs, des besoins et des angoisses. une réalité extérieure répond et inflige des délais.

D'une toute-puissance relative du nourrisson, liée à son expérience de complétude passée, surgit l'angoisse potentielle d'une privation. Le bébé qui s'aperçoit progressivement des délais entre les rencontres avec le sein, ressent un sentiment de dépendance et par là, une possibilité de non réponse. Cette angoissante et frustrante situation est le nid des sentiments de haine et d'agressivité, à l'égard de la mère ou du *caregiver* qui ajourne de plus en plus les retrouvailles corporelles.

« Dans une certaine mesure, le bébé prend conscience de sa dépendance, il découvre qu'il ne peut pas satisfaire tous ses propres désirs ; il pleure et il crie ; il devient agressif. Il éclate automatiquement, pour ainsi dire, de haine et d'un désir irrésistible d'agression. S'il ressent le vide et la solitude, une réaction automatique s'installe qui bientôt peut s'emparer de lui et l'accabler, une colère agressive se fait jour, qui est source de douleur et de sensations corporelles d'explosion, de suffocation et d'étouffement. Celles-ci, à leur tour, déterminent

23 M. KLEIN, « L'amour, la culpabilité et le besoin de réparation », in *L'amour et la haine*, M. KLEIN & J. RIVIERE, Petites bibliothèques Payot, Éditions Payot, Paris, 2001, p-86

ultérieurement des sensations de pénurie, de douleur et d'appréhension. Le bébé ne peut pas établir de distinction entre le "moi" et le "non-moi"; les sensations qu'il éprouve constituent son monde, pour lui le monde ; aussi, quand il a froid, faim, ou lorsqu'il est seul, c'est comme s'il n'y avait dans le monde ni lait, ni bien-être, ni plaisir : toutes ces choses appréciables de la vie ont disparu. »²⁴

Cette ambivalence des sentiments qui alterne entre l'amour et la haine se décline en plusieurs affects qui vont être associés à la vie émotionnelle du bébé. Les frustrations et les attentes génèrent des angoisses, des malaises et des colères. Les retrouvailles quant à elles procurent à la fois du plaisir, du réconfort et de la quiétude. Très tôt le nourrisson est donc traversé tant par des perceptions sensorielles indicatives de besoins ou témoins du pouls de la vie organique interne, que des émotions libérées par ces tensions qui rythment le quotidien.

2. Incorporer les objets

L'acte de se nourrir revient à incorporer une substance du dehors dans l'objectif d'alimenter l'organisme, dans l'exercice de son maintien et de sa survie. En l'occurrence, le bébé, via la bouche, privilégie cette porte d'entrée pour goûter et connaître. C'est en effet par la cavité buccale que se découvre, s'assimile, s'ingère les éléments de l'extérieur qui sont voués à être transformés, intégrés, digérés pour être rendus d'abord à soi, sous le trait de la connaissance, puis plus tard le transit achevé, à l'autre, en dehors. Ce chemin est révélateur de la métaphore de conscientisation nécessaire dans le but de rendre propre à soi, de s'approprier quelque chose. En parallèle de ce chemin, un autre travail similaire se passe au niveau de la psyché que l'on nomme l'incorporation :

« [L'incorporation] désigne un processus par lequel un sujet fait entrer fantasmatiquement un objet à l'intérieur de son corps. [...] C'est l'intérieur du corps qui est visé avec trois buts : se donner un plaisir par la pénétration d'un objet en soi, détruire l'objet, assimiler les qualités de l'objet. »²⁵

En effet, en incorporant, en goûtant, le bébé appréhende l'objet en le considérant comme soit bon, soit mauvais. Cette discrimination permettra au bébé de pouvoir alors

24 J. RIVIERE, « La haine, le désir de possession et l'agressivité », in *L'amour et la haine*, M. KLEIN & J. RIVIERE, Petites bibliothèques Payot, Éditions Payot, Paris, 2001, p-23

25 E. ROUDINESCO & M. PLON, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Éditions Fayard, Paris, 2006, p-511

reconnaître et mesurer ce qui lui convient ou non. A ces expériences se collent en mémoire des affects, des émotions qui transcrivent elles aussi les goûts du bébé, entre ce qu'il aimera et ce qu'il ne supportera pas.

Dans son espace psychique, les objets vont également se distinguer en étant bons ou mauvais, selon les théories de Mélanie Klein. Ce clivage de l'objet va accompagner le sentiment d'ambivalence, l'objet pouvant être à la fois aimé et haï, et justifier les tendances agressives du bébé. C'est le cas du sein de la mère en tant que « bon objet » nourricier, et « mauvais objet » frustrant, qui s'éloigne temporairement.

« L'introjection précoce d'un bon objet/sein crée un état intérieur bienveillant et permet la croissance du Moi. L'objet est incorporé dans le Moi lui-même, ou bien encore est assimilé à la personnalité pour former un noyau salutaire. Le Moi et la personnalité se construisent donc à partir des objets qui ont été introjetés et assimilés. L'introjection des mauvais objets, qui demeurent inassimilables, aboutit en revanche à la constitution d'une menace interne permanente. »²⁶

Pour se figurer la réalité extérieure, le bébé assimile par identification projective les traits du répondant maternel contenant, mais aussi par incorporation (« introjection » dans la théorie kleinienne) en construisant son moi autour d'objets, à la fois bons et mauvais, consolidant les bases de son ambivalence.

« A un stade ultérieur où les objets extérieurs sont perçus de façon plus réaliste apparaît la tendance à les introjecter en tant qu'objets à multiples facettes, de telle sorte que le monde interne se voit peuplé d'objets réunissant les qualités à la fois bonnes et mauvaises. »²⁷

Mais pour l'heure, le nourrisson n'accède pas encore à une représentation distinguée de son propre corps. Le corps de la mère lui apparaît aussi comme morcelé. La mère ou les êtres alentours sont aussi des sommes d'attributs tels que les yeux, les voix, les regards, les touches, jusqu'aux différentes parties du corps, en particulier le sein de la mère. Ces objets qualifiés d'abord de partiels, car découpés du corps entier, seront plus tard des objets totaux, englobant, circonscrivant l'être entier. Ce cheminement psychique opère par principe d'assemblage, de liaison, est il se concrétise par la répétition des expériences de séparations.

26 *Dictionnaire international de la psychanalyse*, Dir A. DE MIJOLLA, Coll Grand pluriel, Éditions Hachette Littératures, Paris, 2005, p-1203

27 *Ibid.*, p-1203

Ce travail d'incorporation participe lui aussi à la construction du moi dans la mesure où psychiquement il va permettre d'intégrer un élément du dehors à un espace intérieur. Cet agencement intérieur d'objets non seulement donne matière à la structure du moi, mais aussi met en connexion les différentes pulsions avec leurs objets. Le moi émergent se constitue doucement mais au prix d'une série d'épreuves sensorielles continue qui scande l'espace psychique tout en lui offrant la matière pour se structurer. La vie psychique commence dès lors à s'organiser, les sensations sont examinées et les tendances ambivalentes de ressentis d'amour et de haine sont régulées. Le dynamisme pulsionnel s'impose davantage.

3. Le dynamisme pulsionnel

La pulsion désigne une poussée d'énergie qui exerce une tension tant sur le corps que sur le psychisme.

«La « pulsion » nous apparaît comme un concept-frontière entre le psychique et le somatique : comme le représentant psychique des excitations provenant de l'intérieur du corps et arrivant dans le psychique, comme une mesure de l'exigence de travail à laquelle est soumis le psychique en raison de son lien avec le corporel.[...] Par la poussée d'une pulsion, on entend son élément de motricité, la somme d'énergie ou la mesure d'exigence de travail qu'elle représente. Le caractère de ce qui pousse est une qualité générale des pulsions, et même l'essence de celles-ci. »²⁸

Freud, dans sa théorie sur la sexualité, annonce tout d'abord l'existence de pulsions appelées d'autoconservation et qui sont liées à l'assouvissement des besoins vitaux de l'organisme. Ce postulat est établi sur sa première recherche théorique qu'il modifiera par la suite, pour refonder le dynamisme pulsionnel sur le couple Éros et Thanatos, associé au principe de liaison et déliaison (voir ci-après, III. 4). La fonction de s'alimenter illustre pleinement cette dynamique, la bouche permettant l'absorption du lait va chercher le sein, objet nourricier.

Ces pulsions d'auto-conservation, dans les prémices de la théorie freudienne, vont être opposées aux pulsions sexuelles. Les pulsions d'auto-conservation destinées à contenter un

²⁸ S. FREUD, *Pulsions et destins des pulsions*, Coll Petites bibliothèques Payot, Éditions Payot, Paris, 2012, p-66-67

besoin, vont trouver pour ce faire, un objet extérieur. Ici le sein, appartenant à la réalité extérieure, autrement dit, objet du réel. Le procédé par lequel la pulsion d'auto-conservation va « trouver » son objet de satisfaction à l'extérieur est couvert par le principe de réalité.

Toutefois, à ce parcours, est associée une dose de plaisir quant à la satisfaction du besoin (satiété), mais aussi par l'excitation d'une zone érogène, ici la bouche. C'est dans la sollicitation de ces zones corporelles qualifiées d'érogènes, que les pulsions dites sexuelles vont, quant à elles, prendre leur source.

« Le premier organe qui se manifeste en tant que zone érogène et qui émette, envers le psychisme, une revendication libidinale, est, dès la naissance, la bouche. Toute l'activité psychique est d'abord agencée pour procurer satisfaction au besoin de cette zone. Il s'agit évidemment, en premier lieu, d'agir pour l'auto-conservation au moyen de l'alimentation. Toutefois gardons-nous de confondre physiologie et psychologie. Très tôt, l'enfant en suçotant obstinément, montre qu'il existe là un besoin de satisfaction, qui - bien qu'il tire son origine de l'alimentation et soit excité par elle - cherche son gain de plaisir indépendamment de celle-ci. De ce fait, ce besoin peut et doit être qualifié de sexuel. »²⁹

Schématiquement sont donc en corrélation une pulsion (d'auto-conservation) avec un objet (le sein), via une zone érogène (la bouche), la pulsion ayant sa source dans le ressenti physique de la faim, par exemple, pour cette pulsion d'auto-conservation.

Toute pulsion, provoquant une tension, engendre de l'inconfort, du déplaisir. Lui permettre de trouver son objet permet donc d'abaisser la tension et par là, trouver du plaisir, de la satisfaction. Il s'agit là du but de la pulsion, couvert sous le principe du plaisir-déplaisir, lui-même couplé au principe de réalité.

« Quel est le but de la pulsion ? A l'évidence, la satisfaction ou l'apaisement de la tension causée par la poussée. Il s'agit de supprimer l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle et suscite du déplaisir et donc nécessité de décharger la tension. »³⁰

Dès lors, il devient aisé de décharger une pulsion d'auto-conservation, son but, tel que satisfaire la faim, étant atteignable, quand bien même il soit différé, retardé, par l'autre

29 S. FREUD, *Abrégé de psychanalyse*, PUF, Paris, 2001, p-14

30 G ; HARRUS-REVIDI, *Cette énergie qui nous anime*, Préface, in *Pulsions et destins des pulsions*, S. FREUD, Coll Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, p-24-25

maternel. En effet, les pulsions d'auto-conservation vont intégrer le principe de réalité de façon plus directe car leur satisfaction est plus facilement accessible et en lien avec l'extérieur. En revanche, les pulsions dites sexuelles, vont amener Freud à réfléchir sur leur véritable but si celui-ci n'est pas purement lié à la satisfaction d'un organe.

« Lorsqu'on parle de source de la pulsion, on désigne ce processus somatique qui intervient dans un organe ou une partie du corps et dont la stimulation dans la vie psychique est représentée par la pulsion. »³¹

Le principe de plaisir-déplaisir régit donc la vie pulsionnelle de l'être humain en soumettant les pulsions à une décharge de la tension qu'elles provoquent. Néanmoins lorsque leur satisfaction ne peut être obtenue de façon aussi directe que la satisfaction d'un besoin, l'appareil psychique doit déjouer ou retarder les trajectoires de ces pulsions. C'est la fonction du principe de réalité qui régule et orchestre les tensions continues qui rythment la vie psychique.

« Le principe de réalité, principe régulateur du fonctionnement psychique, apparaît secondairement comme une modification du principe de plaisir, d'abord seul souverain ; son instauration correspond à toute une série d'adaptations que l'appareil psychique doit subir : développement des fonctions conscientes, attention, jugement, mémoire ; substitution à la décharge motrice d'une action visant à une transformation appropriée de la réalité ; naissance de la pensée, celle-ci étant défini comme une "activité d'épreuve" où sont déplacées des petites quantités d'investissement, ce qui suppose une transformation de l'énergie libre, tendant à circuler sans entraves d'une représentation à une autre, en énergie liée. »³²

Le principe de plaisir et le principe de réalité traitent donc les pulsions. Le principe de réalité cherchant à donner accès à une forme réelle de la satisfaction, tenant compte des possibilités réalisables. Le principe de plaisir ouvre une voie créative pour parvenir à la satisfaction : l'hallucination et autres représentations fantasmées.

« On m'objectera à bon droit qu'une telle organisation qui est entièrement soumise au principe de plaisir et qui néglige la réalité du monde extérieur ne pourrait pas se maintenir

31 S. FREUD, *Pulsions et destins des pulsions*, op. cit., p-69

32 J. LAPLANCHE & J-B. PONTALIS, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Éditions PUF, Paris, 2007, p-336

en vie, ne fût-ce qu'un instant, de sorte qu'elle n'aurait absolument pas pu apparaître. Mais l'utilisation d'une fiction de ce genre se justifie quand on remarque que le nourrisson, à condition d'y ajouter les soins maternels, est bien près de réaliser un tel système psychique. Il hallucine vraisemblablement l'accomplissement de ses besoins internes, il révèle son déplaisir, lorsque l'excitation croît et que la satisfaction continue à faire défaut, par la décharge motrice des cris et de l'agitation et il éprouve ensuite la satisfaction hallucinée. »³³

En effet le bébé, lorsqu'il ne peut satisfaire immédiatement son besoin et que la charge de la tension s'intensifie, trouve une parade à l'attente frustrante en hallucinant les futures retrouvailles, source de plaisir et de décharge de la pulsion. Dans cette activité du psychisme qui consiste à suspendre la satisfaction, à négocier l'attente et l'inconfort de la tension, l'hallucination apportera une première réponse apaisante. Cette élaboration constitue la genèse de la pensée.

« La suspension, devenue nécessaire, de la décharge motrice est assurée par le processus de pensée qui se forme à partir de l'activité de représentation. La pensée est dotée de qualités qui permettent à l'appareil psychique de supporter l'accroissement de la tension d'excitation pendant l'ajournement de la décharge. »³⁴

Cette activité du psychisme, dans laquelle s'installe le processus de pensée, consiste à représenter une forme hallucinée de l'objet pour décharger la pulsion et obtenir satisfaction : elle crée le fantasme.

« [...] il s'agit [le fantasme] du produit de l'activité psychique consistant en l'élaboration de scénarios, à partir de l'activité de rêve éveillé, ayant pour fonction d'apporter des corrections à la réalité frustrante et de soutenir le principe de plaisir. »³⁵

C'est donc à l'occasion des retrouvailles ajournées avec le sein maternel, et grâce à la mise à distance progressive des deux corps, celui de la mère et du nourrisson, que le moi se consolide au cœur du psychisme humain. Le « processus de pensée » à l'œuvre s'immisce donc à la frontière encore floue entre un monde interne et une réalité extérieure. De cette capacité à représenter par la fonction du fantasme et en s'extirpant de l'osmose fusionnelle

33 S. FREUD, *Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques*, in *Résultats, Idées, Problèmes*, Coll Bibliothèque de psychanalyse, Éditions PUF, 2001, note de bas de page p-136-137

34 Ibid., p-138

35 P-L. ASSOUN, *Le vocabulaire de Freud*, Coll Le vocabulaire de ..., Éditions Ellipses, Paris, 2002, p-34

avec le corps de la mère, le bébé construit son activité de pensée. Ces écarts, ces intervalles sont donc garants de la construction du moi émergent en tant qu'entité à part. Mais aussi, ces écarts permettent en creux aux perceptions temporelles de s'y loger en creux et de contribuer à la réparation des discontinuités créées par les séparations.

« La césure [l'auteur fait référence au vocabulaire de Bion] est l'une des figures du point de contact entre les différentes parties de la personnalité, entre les différents temps historiques d'une expérience, mais aussi l'une des figures de l'intersubjectivité, lieu de déploiement des processus de croissance, des processus de développements psychiques. Bref, la césure, lieu de séparation et de contact, est la proie de turbulences émotionnelles que le moi devra contenir, organiser, dès le début, et la rythmicité sera l'une des premières formes d'organisation. »³⁶

Les séquences d'absences et de présences donnent un rythme qui va permettre au bébé de percevoir une temporalité. Si les sens du toucher et ceux liés à la bouche, en tant que point de contact privilégié, tout comme les expériences de porter et de contenance s'agencent pour aider le nourrisson à élaborer son moi, l'ouïe et les perceptions auditives vont également y contribuer. Contrairement aux sens précédents, la particularité du sens de l'ouïe, (tout comme la vue et l'odorat) est d'assurer du lien à distance.

III. L'ouïe

« [Les bruits intérieurs de la mère] sont des bruits permanents et on peut supposer que le fœtus ne les "entend plus" car ils font partie de son environnement sonore habituel. Ils constituent vraisemblablement un bruit de fond qui ne l'empêcherait pas d'entendre des bruits extérieurs, même d'intensité peu élevée, comme cela se produit chez les habitants des bords de mer qui ne perçoivent plus le bruit des vagues. »³⁷

36 A. CICCONE, *Rythmicité et discontinuités des expériences chez le bébé*, in *La vie psychique du bébé*, Émergence et construction intersubjective, Coll Bibliothèque d'inconscient et culture, Éditions Dunod, Paris, 2012, p-133-134

37 M-C. BUSNEL, « L'audition prénatale », in *L'Aube des sens ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles fœtales et néonatales*, op. cit., p-163

1. Écart et rythme

La perception auditive intra-utérine n'est plus à remettre en question, le bébé étant, dès les premières minutes après la naissance, en mesure de réagir aux voix familières, notamment celle de la mère.³⁸ Le fond sonore permanent dans lequel le bébé baigne depuis sa vie intra-utérine constitue un repère essentiel à son orientation, dans le temps et dans l'espace. En effet, les musicalités, tant liées à la vie organique de la mère que celles produites par l'environnement extérieur, ponctuent le quotidien d'autant de signaux qui vont séquencer le rapport au monde du bébé. Par l'alternance et par redondance de sons particuliers, mais surtout par la fréquence de la voix maternelle, celle-ci constituant un fil rouge, conducteur, le bébé se repère dans le temps mais aussi dans l'espace. Les décibels et degrés d'intensité des sons lui permettront de jauger les distances.

Conjointement à cette expérience sensorielle, le bébé va pouvoir psychiquement relier les événements et expériences puisque ceux-ci seront soutenus par des sons familiers, répétitifs, en lien avec les soins quotidiens et l'environnement proche et lointain. Ces unités phoniques tisseront, en parallèle des épreuves de séparation, un filet sécurisant dans lequel pourront retomber les fantasmes des retrouvailles. Ces unités phoniques vont procurer des rythmes et des tempos.

« C'est la rythmicité de l'alternance présence/absence qui pourra soutenir la croissance mentale et le développement de la pensée à partir du manque. L'absence n'est tolérable et maturative que si elle alterne avec une présence dans une rythmicité qui garantisse le sentiment de continuité. La discontinuité n'est maturative que sur un fond de permanence. Et la rythmicité des expériences donne une illusion de permanence. »³⁹

Si le sens de l'ouïe a un rôle important dans la construction du moi, c'est qu'il permet d'une part de palier ou d'appréhender les frustrations grâce aux rythmicités, mais aussi parce que la pensée et l'accès aux représentations se consolident dans cet écart. L'expérience de séparation est bien en soi structurelle : elle permet au bébé l'émergence de sa singularité, confortée par ces décollements progressifs, scandés par les rythmes qui font limite.

38 « L'ensemble des recherches indiquent ainsi que le nouveau-né est capable de distinguer des flux auditifs. Il reconnaît, d'une part, le timbre d'une voix et/ou la prosodie particulière d'un locuteur, la voix maternelle indépendamment de ce qu'elle dit et, d'autre part, le contour mélodique et/ou des traits structuraux d'une comptine, d'un chant, de la, ou des langues maternelles indépendamment de la voix. » in *Le développement du bébé : de la vie foetale à la marche*, Dir E. DEVOUCHE & J. PROVASI, op. cit., p-53

39 A. CICCONE, *Rythmicité et discontinuités des expériences chez le bébé*, op. cit., p-126

« Et ce qu'investit le bébé, c'est alors une abstraction : l'écart. Il passe d'un investissement sensori-perceptif à un investissement cognitif (une abstraction). Ce qui excite le psychisme n'est pas la stimulation, ou pas seulement la stimulation, c'est l'écart, qui est une donnée abstraite. »⁴⁰

Dans l'abstraction nouvelle dont le bébé va se saisir, les sons vont tenir une place de toute importance car leur perception, dans le lointain ou lors des retrouvailles, vont habiter ou déterminer les écarts. Grâce à la capacité de fantasmer et d'halluciner les futures retrouvailles, le bébé absorbe une temporalité dans laquelle il est déjà inscrit.

2. L'illusion et l'aire transitionnelle

Dans la juxtaposition de ces espaces, entre réalité externe et monde intérieur le fantasme en tant que première représentation psychique joue un rôle déterminant pour la construction du psychisme du bébé. C'est bien parce que cette activité est accompagnée par un phénomène d'illusion, que le bébé va pouvoir supporter les épreuves de séparation qui mettent en place l'opération de scission des corps du nourrisson et de la mère.

La notion d'illusion, chère à D. Winnicott permet l'exploration d'un nouveau terrain qui s'impose comme lieu privilégié de la contiguïté et de la continuité. En qualifiant certains phénomènes de « transitionnels », D. Winnicott instaure une notion fondamentale à la compréhension du psychisme humain.

En effet, cette illusion s'établit dans l'idée que le bébé crée les objets qu'il trouve. Autrement dit, sa relative toute-puissance est régulièrement confortée alors que le bébé s'émerveille de faire apparaître à lui des objets que son entourage aura, de façon bienveillante, placés à sa portée. Cette opération un tant soit peu magique est caractéristique de l'illusion qui crée une étape et un espace transitoires entre le monde réel et le monde interne et subjectif du bébé.

« Les objets et les phénomènes transitionnels font partie du royaume de l'illusion qui est à la base de l'initiation de l'expérience. Ce premier stade du développement est rendu possible par la capacité particulière qu'à la mère de s'adapter aux besoins de son bébé, permettant ainsi à celui-ci d'avoir l'illusion que ce qu'il crée existe réellement. »⁴¹

⁴⁰ Ibid., p-136-137

⁴¹ D. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, Coll Folio essais, Éditions Gallimard, Paris, 1975, p-49

Puisque le bébé évolue dans une relation à son environnement, principalement en connexion étroite avec la figure maternelle ou maternante qui distribue les soins, l'espace qui se dessine entre les deux formes physiques du corps de la mère et celui de l'enfant offre un support à l'expérience du nourrisson. Les sens, convoqués constamment, décodent l'environnement extérieur contribue à la distinction progressive que le bébé fait de son corps. De la sorte, la subjectivité, nouvelle donne à la construction du petit humain, s'élabore à mesure que le « non-moi » se consolide dans cette aire transitionnelle, dans l'entre-deux, dans la contiguïté de la mère et du bébé.

« Il s'agit de décrire un espace d'illusion, un espace paradoxal, intermédiaire, qui se situe entre la mère et le bébé, entre la réalité externe et interne, entre le subjectif et l'objectif. Winnicott dira entre le subjectivement conçu et l'objectivement perçu. »⁴²

Cette aire transitionnelle permet l'émergence de phénomènes transitionnels, en lien avec l'exploration sensorielle du petit homme pour soutenir son développement psychique et corporel. Comme évoqué plus haut autour du portage et de la contenance, cet espace transitionnel borde le terrain de jeu de l'enfant dans lequel son aventure est gratifiée de reconnaissance par l'autre-environnement. C'est au sein de cette aire que le Moi-peau d'Anzieu peut aussi trouver son mode opératoire. A la fois considéré comme une étendue tant de la surface corporelle de la peau, que de l'instance psychique du moi, le Moi-peau recouvre également une dimension géographique qui se situe à la lisière, à la rencontre de l'autre et de soi-même.

« Avant d'être une métaphore (le Moi est comme une peau), le Moi-peau est une forme d'ellipse qui consiste à supprimer les liens logiques et les connecteurs entre les deux termes, une figure que la rhétorique nomme asyndète. Moi-peau s'écrit avec un trait d'union, il forme un mot composé. Il est une juxtaposition de zones qui appartiennent à des univers distincts et différents. Mais cette juxtaposition liée par un trait d'union signale une discontinuité dans la pensée et dans le domaine de la recherche. La contiguïté dit la proximité et la discontinuité, le contact possible et la limite probable. »⁴³

42 J-F. RABAIN, *Le maternel et la construction psychique chez Winnicott*, Conférence d'introduction à la psychanalyse de l'adulte, Octobre 2012, Société Psychanalytique de Paris, p-12-13

43 R. KAES, « Du Moi-peau aux enveloppes psychiques, Génèse et développement d'un concept », in *Didier Anzieu : le Moi-peau et la psychanalyse des limites*, Dir C. CHABERT & al, Coll Le carnet Psy, Éditions Eres, Toulouse, 2015, p-82-83

C'est dans l'entre-deux, dans la contiguïté des corps et des espaces, grâce à la rythmicité qui consolide ces écarts, eux-mêmes représentants de la discontinuité, que s'imbriquent autant d'éléments structuraux au psychisme du bébé. Ces paradoxes sont à l'origine de l'émergence du moi qui trouve des ressources dans les phénomènes transitionnels qui l'accompagnent. Ainsi les relations objectales du bébé vont gagner en force dans cette aire transitionnelle puisqu'elles vont signifier le passage du moi au non-moi. Le jeune enfant se saisissant d'un morceau de sein illusoire pour en faire son doudou, se fabrique l'objet transitionnel par excellence. Le bébé se console peu à peu des difficiles séparations en emportant avec lui ses objets préférés.

« Le bout de couverture (ou n'importe quoi d'autre) est symbolique, c'est vrai, d'un objet partiel, du sein, par exemple. Cependant, ce qui importe n'est pas tant sa valeur symbolique que son existence effective. Que cet objet ne soit pas le sein (ou la mère), bien qu'il soit réel, importe autant que le fait qu'il soit à la place du sein (ou de la mère). En utilisant le symbolisme, le petit enfant établit déjà une distinction nette entre le fantasme et le fait réel, entre les objets internes et les objets externes, entre la créativité primaire et la perception. Mais le terme d'objet transitionnel rend possible, selon mon hypothèse, le processus qui conduit l'enfant à accepter la différence et la similarité. Il ne serait pas superflu d'avoir un terme pour définir l'origine du symbolisme dans le temps, ce qui nous permettrait de décrire le voyage qu'accomplit le petit enfant et qui le mène de la subjectivité pure à l'objectivité. »⁴⁴

Le bébé se tournant dès lors vers l'objet qui se place dans l'entre-deux, s'engage dans une élaboration de sa subjectivité, agglomérat de ses multiples expériences qu'il a fait siennes, jusqu'à parvenir à une représentation de lui-même.

Le mouvement induit par l'illusion souligne la dimension interactive du lien mère-nourrisson, et dans l'espace transitionnel, ce lien consolide à son tour la réalité interne du nourrisson. Le nourrisson intègre les objets et les expériences sensorielles en se les représentant, associant l'illusion à une véritable intention de créativité. Non seulement cette opération psychique soulage les marques des séparations, mais aussi, contribue à l'expérience subjective du nourrisson qui de la sorte, en créant les objets, participe du monde.

44 D. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, op. cit., p-35-36

« Nous savons que le monde était là avant l'enfant, mais l'enfant lui ne le sait pas, il a d'abord l'illusion que ce qu'il y trouve est une création. Mais cet état des choses n'est réalisé que si la mère agit suffisamment bien. Ce problème de la créativité primaire a été envisagé comme l'un de ceux de l'enfance la plus précoce ; en fait c'est un problème qui ne cesse de prendre sens, tant que l'individu est vivant. »⁴⁵

La présence d'autres individus, notamment la mère pris ici pour exemple par Winnicott, dans l'espace transitionnel confirme que le déploiement psychique de l'être humain, requiert un ou des semblables. L'ancrage interactif et social du petit humain est effectif depuis toujours et est sans cesse rejoué au fil de ses expériences. De la sorte, le nourrisson condense les premiers apports des multiples expériences sensorielles et corporelles comme éléments de subjectivité, objets incorporés et introjetés, qui construisent sa réalité interne.

Par la force symbolique qu'acquièrent les objets se logeant dans l'aire transitionnelle, le bébé détermine son échafaudage psychique, tout en colmatant, de façon illusoire, l'absence de la mère. L'accès au symbolisme ouvre la voie à l'espace du tiers, que l'aire transitionnelle peut aussi représenter à son compte, au delà de l'entre-deux. La capacité à symboliser se couplera à la parole et sous-tendra l'apprentissage du langage. Bouche et voix se rencontrent alors et unissent leurs propriétés fonctionnelles pour consolider l'émergence du moi.

« L'oral renvoie alors à l'incorporation, à l'identification à l'espèce, puis à l'imaginaire. C'est le domaine de l'imagination d'objectivité, qui cherche à raccrocher l'objet au corps. Le vocal, lui, renvoie à l'introjection, à la distinctivité du sujet lui-même, et donc à l'identification d'un soi issu d'une béance sonore, puis au symbolique. Ce soi est un soi non corporel, mais vivant. Le vocal est alors un champ pré-symbolique, sonore y compris dans l'absence de son, ou la voix mobilise l'attente de la voix de celui qui soutient le mouvement du désir, sans être le véritable objet. »⁴⁶

45 D. WINNICOTT, *La Nature humaine*, p-146

46 D. PERROUULT, *La voix entre mère et bébé, La structure de soi dans l'échange vocal*, Coll Psychanalyse et civilisations, Éditions L'Harmattan, Paris, 2017, p-79

3. L'infans et la voix

Celui que l'on nomme « infans », sans voix, cherche toutefois à se faire entendre. Si les jeux sensoriels du corps du bébé sont actifs, dès les plus brefs instants de vie, c'est en miroir ou en écho à l'autre-environnement. Ces interactions alimentent la construction psychique du petit humain.

Ce travail, qui contribue également à l'édifice de sa subjectivité, permet au bébé de découvrir peu à peu son intériorité, comme quelque chose de propre lui appartenant. Ce processus accompagne la découverte progressive de la présence de l'autre, corps contigu. Soutenu par les perceptions sensorielles, cet effort ou bien cet apprentissage, s'ancre véritablement dans la chair du nourrisson pour devenir peu à peu un code de référence grâce auquel il pourra agir, interférer avec son entourage.

« Le rythme des échanges et les interactions sensorielles correspondent à une amplitude, une mise sous tension affective qui permet d'enraciner charnellement, comme tel, un jeu expressif dans le corps du bébé. Non pas directement en tant qu'il serait une représentation sociale, mais plutôt comme un support tangible porteur d'événements sensoriels à valeur de paradigme que le bébé gardera en mémoire pour le reconnaître. L'affectivité ferait entrer en résonance les fragments d'un discours sensoriel, que l'on peut voir comme autant de paroles et d'épisodes d'une forme de langage, avec l'horizon de possibilités et d'impossibilités qu'une transmission exosomatique autorise, du moins un contexte d'extériorité dans lequel la chair sensorialisée tire ses appropriations et fait coïncider ce qui pourrait n'être qu'un ressenti virtuel et potentiel avec l'existence et la réalité d'une forme d'ensemble que le bébé parvient à connaître puis à reconnaître. »⁴⁷

Bien que les interactions, notamment avec la figure maternelle, aient commencé dès les premiers instants de vie, à partir du moment où le bébé produit des vocalises, il donne à ses productions sonores des orientations particulières. Par les cris et les pleurs il cherchait déjà du répondant à l'extérieur. Par les vocalises, ce qui est communément appelé le babil, le bébé donne matière à sa voix et à son corps. Non seulement il tente de donner forme à sa production vocale, mais grâce à celle-ci, il retrouve à nouveau une apparente maîtrise sur ses flux et émissions. Au-delà des matières fécales qui sont les premières expressions - excréments en tant que telles-, les productions sonores du bébé, le babil, sont elles aussi émises depuis

⁴⁷ F. LAFINE, *Du sensoriel au sens social, Naissance de la pertinence et de la normativité sociale chez le bébé*, op. cit., p-93

l'intérieur. Bien qu'elles ne soient pas liées aux besoins organiques, elles n'en demeurent pas moins des jets sonores qui proviennent de l'intérieur.

« La voix est somme toute acousmatique : porteuse de l'ignorance du lieu d'où elle sort. L'enfant qui insiste à vocaliser pour « intégrer » sa propre voix, intègre du même coup cette altérité radicale. La voix restera à la fois toujours si intime et toujours la voix d'un autre, toujours marqué par cette étrangeté. Porteuse de ce jeu de battement de l'intime à l'extime, parangon de l'extériorité interne. »⁴⁸

La voix est donc là, depuis l'origine et elle vient dire un morceau, un trait de l'autre, en assignant à chacun une teinte, une nuance. Le timbre et la prosodie des voix confèrent à chacun sa singularité, comme une empreinte acoustique. Elle est la matière vibrante, vivante dont l'onde va à la rencontre de l'autre pour offrir en retour un écho, une réponse.

« La voix sonne avant de résonner, est ouïe avant d'être entendue, mais c'est parce qu'elle résonne qu'elle peut devenir le support d'un échange, faire aller-retour entre les partenaires et, par la suite, devenir une expression : expression du soi et expression de soi, parfois expression pour soi, cet être virtuel qui devrait être la source sonore de cette voix. »⁴⁹

Étonnamment, il semblerait que l'appartenance de cette voix soit questionnée, avant de la prendre pour soi, avant de l'attribuer à soi, comme produit de son propre corps. En effet, le surgissement dans l'espace de sa propre voix, celle que l'on entend et distingue par ses propres oreilles, emprunte un chemin étrange. Prenant sa source à l'intérieur, secouée par le travail des cordes vocales, elle revient sous la forme d'une autre vibration jusqu'aux tympans. Elle traverse, avant de revenir, cette aire transitionnelle dans laquelle elle joue à se confondre ou s'associer à un autre, avant de se reconnaître comme familière dans le creux de l'oreille. Dans sa traversée, la voix rencontre un autre.

« S'il y a deux là où il semblerait n'y avoir qu'un, il est encore difficile de savoir lequel est lequel, de savoir qui est qui. Les sensations internes, notamment coenesthétiques et kinesthésiques, vont donner très vite des indices pour marquer ce qui diffère dans les mêmes qui se suivent. Déjà pourtant la base d'un soi et/avec autrui se dessine dans l'ensemble

48 C. DUBOIS, « Parler « bêtement » du langage : c'est bête comme chou ! » in Marika Bergès-Bounes et al., *Le corps, porte-parole de l'enfant et de l'adolescent*, ERES « Psychanalyse et clinique », 2001, p-86

49 D. PERROUAULT, *La voix entre mère et bébé, La structure de soi dans l'échange vocal*, op. cit., p-138-139

possiblement perturbant des ressemblances et des différences. [...] Cela va certes aller dans le sens d'une distinction soi-autre que nous évoquions plus haut et, ce qui en est le corollaire, de l'établissement d'un semblant de frontière entre l'interne et l'externe. »⁵⁰

Grâce à la multitude des messages sensoriels et la pluralité des expériences qui s'impriment dans la mémoire du corps, le bébé continue, en interaction avec l'autre-environnement, à se constituer comme être à part. Tous les efforts participent à cette tâche unificatrice à mesure que le jeune humain prend conscience de sa coupure, entre lui et le reste du monde.

4. Éros et Thanatos, lier et délier

Ce principe contradictoire se trouve très bien représenté par le dynamisme pulsionnel qui s'établit dans le psychisme. Les pulsions qui envahissent le psychisme sont régulées par le moi qui cherche une cadence. Si au départ étaient identifiées deux types de pulsions, l'une d'auto-conservation et l'autre sexuelle (voir ci-dessus, II. 2), Freud, face au caractère vivant que ces deux pulsions servent, les regroupera dans sa deuxième théorie sous le nom de pulsions de vie, ou d'Éros, principe créateur, unificateur.

Leur but consiste donc à créer des unités englobantes et maintenir un état organique et psychique unifiés, notamment la structure du moi qui s'affirme comme instance de contrôle, régulatrice des pulsions. Ces pulsions de vie s'opposent alors aux pulsions de Thanatos, appelées pulsions de mort. A l'inverse des pulsions de vie, elles servent un principe de décharge, permettant le soulagement des tensions engendrées, en les ramenant à l'état zéro.

« Ce sont les pulsions de vie à proprement parler ; elles s'opposent au but poursuivi par les autres pulsions qui, à travers la fonction, conduisent à la mort ; [...] Il y a une sorte de rythme-hésitation dans la vie de l'organisme ; un groupe de pulsions s'élançe vers l'avant afin d'atteindre le plus tôt possible le but final de la vie, l'autre à un moment donné de ce parcours, se hâte vers l'arrière pour recommencer ce même parcours, en partant d'un certain point, et en allonger ainsi la durée. »⁵¹

50 Ibid., p-61

51 S. FREUD, *Au-delà du principe de plaisir*, in *Essais de psychanalyse*, Coll Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2001, p-94

Ce dualisme des pulsions établi permet à Freud de renforcer l'idée que la nature de l'être humain est bien ambivalente, séparée entre les tendances à créer et unir, puis défaire et détruire. Alternant des sentiments d'amour et des sentiments de haine, le psychisme humain tente en permanence de recoudre les brèches qui contribuent à sa propre porosité, garante d'une ouverture sur l'autre et d'une infiltration possible de l'autre.

L'enseignement délivré par les épreuves de séparation réside en cet apprentissage par « à-coups », à « tâtons », dans l'aire transitionnelle qui fabrique du moi et de l'autre, s'appuyant sur les prises immatérielles que constituent les perceptions sensorielles. Du toucher à la bouche, en passant par la voix et l'oreille, le psychisme du jeune enfant se construit, en opposition à l'autre-environnement. L'appréhension de son propre corps s'agglomère au fur à mesure que se lient aussi les énergies psychiques, pour donner naissance à la pensée.

« Cette ré-union, contemporaine de la marche, des contrôles musculaires et de la station debout, à l'égal des autres hommes, est préparée par les acquisitions multimodales des bébés, et le renforcement que l'entourage lui adresse en miroir. Dès lors, la voix viendra du moi, la virtualité vocale du soi pourra s'actualiser dans l'expression du moi, contenu dans la peau, qui deviendra alors son enveloppe, son contenant. »⁵²

IV. La vue

La voix sera sans doute le support qui poussera le petit homme à se tenir debout, face au miroir, à se voir. Dans la glace s'offre une image, plane et mouvante, qui vient cependant figer une représentation du corps dans le psychisme. Si la perception visuelle demeure depuis la naissance une faculté très sollicitée par l'environnement, c'est que le regard s'accroche facilement, s'attarde, s'égare, insiste, interroge, tient, méduse et soutient. Autant d'actions qui vont alimenter les interactions entre le bébé et son autre-environnement. Autant d'actions qui participeront aussi d'un langage, d'une communication non-verbale, mais dans lesquels le sujet du regard sera tout aussi pris.

52 D. PERROUAULT, *La voix entre mère et bébé, La structure de soi dans l'échange vocal*, op. cit., p-139

1. L'image spéculaire

Outre le décor ou le spectacle du réel dans lequel se déroule et se délie le vivant, l'être humain accède également à un autre déroulé d'images qui rejoignent les sphères du fantasme, des représentations, de l'imaginaire.

En effet, c'est dans l'intervalle entre absence et présence que naissent les pensées, soutenues par les fonctions sensorielles qui organisent dans le psychisme, via le corps, l'espace du pensant. Comme se sont logés à l'intérieur de celui-ci les fantasmes et les hallucinations qui conjurent momentanément l'absence, les images et les représentations y sont, elles aussi, emmagasinées, créant le registre de l'imaginaire.

L'image la plus parlante sera celle qui réfléchit, non pas notre propre image, prisonnière du miroir, mais celle de l'autre, le semblable qui confirme à la fois l'existence de l'un et la différence de l'autre. La jubilation du jeune enfant devant la glace et son image traduit premièrement l'enthousiasme de rencontrer un autre, pour plus tard s'identifier à cette image. Non seulement cette image procure de l'intérêt parce qu'il est comique de questionner son reflet, mais aussi parce que le bébé aperçoit le visage en double de la personne qui le porte face au miroir. Il reconnaît les visages familiers projetés.

« *Dans le développement émotionnel de l'individu, le précurseur du miroir, c'est le visage de la mère.* »⁵³

Sans doute la piste du semblable amène Winnicott à affirmer que le premier miroir est véritablement celui de la mère, dans la reconnaissance mutuelle des visages qui se font face.

« *Que voit le bébé quand il tourne son regard vers le visage de la mère ? Généralement, ce qu'il voit, c'est lui même. En d'autres termes, la mère regarde le bébé et ce que son visage exprime est en relation directe avec ce qu'elle voit.* »⁵⁴

Néanmoins le concept de stade du miroir élaboré par Jacques Lacan, consolide l'idée que le jeune enfant, simultanément, à mesure qu'il comprend que l'image reflétée est celle de son propre corps, s'aliène à la condition de l'autre. L'effet du double vient souligner la

53 D. W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, op. cit., p-203

54 Ibid., p-205

rencontre avec son semblable en même temps qu'émerge une appréhension globalisante des parties de son corps. Le voilà unifié tout en étant divisé.

« [...] c'est le pouvoir de l'image elle-même comme forme achevée, prégnante, capable de fournir un support identificatoire au bébé. Il s'agit essentiellement de repérer les effets de l'imaginaire sur la constitution du Moi, du corps, du rapport au semblable. Cependant, avec l'introduction du concept de grand Autre, le miroir vient à représenter le rôle du regard fondateur de l'Autre dans la constitution de l'appareil psychique du sujet. La possibilité même du stade du miroir présuppose désormais une opération symbolique. »⁵⁵

En effet, l'image qui importe n'est pas celle du reflet, celle qui soutient le leurre, mais bien l'image spéculaire qui se déploie dans le psychisme et inaugure l'entrée dans le registre du symbolique, imbriqué à l'espace imaginaire. La dimension subjective qui se dégage de cette opération amorce pour le bébé, sujet en devenir, un matériau utile à l'édification du moi. Par là, s'étoffera également le sentiment d'un « soi », à l'origine du sentiment d'existence.

« Le stade du miroir permet ainsi à l'enfant de « réaliser » une image unifiée de lui-même ; ce un-là est imaginaire, il vaut au titre d'une anticipation de lui-même ; ce qu'il voit, il ne l'est pas encore, il est différent de ce qu'il voit. Cet écart à lui-même le constitue, le structure, mais sur un mode où ce qu'il saisit de lui n'est jamais « vraiment » lui. L'enfant se retourne alors vers la mère pour la prendre à témoin. Cet appel est fait à la mère au lieu du grand Autre, dans l'attente qu'elle vienne le confirmer dans cette image en l'y nommant. Cette nomination introduit un versant symbolique qui lui permet de se retourner vers elle sans se perdre, de se soutenir autrement, symboliquement, quand il quitte son image. L'identification imaginaire s'appuie sur ce repère symbolique, ce signe qui vient authentifier son image et lui permet de s'approprier l'image du corps. »⁵⁶

La présence de l'autre est évidemment indispensable puisqu'elle protège aussi du risque de se retrouver seul face à son image, et encourir la fatalité, comme Narcisse, de se fondre dans sa propre image à en mourir. La reconnaissance de l'autre instaure avec elle l'ouverture à l'autre, le fait même de littéralement, se tourner vers l'autre. C'est cette propension là qui validera la maturation du développement psychosexuel du sujet.

⁵⁵ *Dictionnaire international de la psychanalyse*, op. cit., p-1711

⁵⁶ S. CALMETTES-JEAN, « Corps adolescent dans le miroir », in Marika Bergès-Bounes et al., *Le corps, porte-parole de l'enfant et de l'adolescent*, op. cit., p-255

2. La sexualité infantile

L'avènement de ce stade du miroir signe également une étape importante et constitutive de la structure psychique, lors de laquelle l'énergie libidinale change d'objet : il s'agit du passage d'un investissement narcissique, auto-érotique, à un investissement d'objet, tourné vers l'extérieur.

Au départ, l'énergie pulsionnelle et sexuelle, avant de retrouver son objet grâce à l'hallucination, permise par le fantasme, avait tendance à se décharger sur ce qui lui était accessible, à savoir les morceaux du corps du bébé lui-même. En ces termes cette activité libidinale de choix d'objet est qualifiée de narcissique car elle se retourne sur le corps propre, contraint de palier l'absence ou le délai de la réponse extérieure. Cette tendance devient auto-érotique car elle signifie la recherche du plaisir et de la satisfaction par ce retournement sur soi, comme objet réceptacle de la pulsion sexuelle, généralement sur les zones érogènes du corps.

2.1 Les zones érogènes

C'est dans ce fourmillement interne que le dynamisme pulsionnel explose. D'une part l'énergie sexuelle qui est poussée par le principe de plaisir et d'autre part la pulsion mortifère qui contre-balance les tendances englobantes et totalisantes d'Éros. Le corps, en surface ou bien à la lisière du monde, continue aussi d'être stimulé par le dehors. Les sens sont toujours actifs, de toutes parts, de telle façon que l'excitation peut gagner en force et chercher à s'assouvir.

Parce que les zones érogènes du corps ont été sollicitées en premier par une pulsion d'auto-conservation, le chemin du plaisir a été trouvé et la pulsion sexuelle motivée. Freud en remaniant sa théorie explique que les pulsions sexuelles trouveront un fonctionnement dit par étayage. C'est à dire que la pulsion sexuelle, dans le sillon tracé par les pulsions dites d'autoconservation, trouve un chemin via les mêmes zones érogènes, mais vers un but et un objet différent.

« Dans la relation du nourrisson avec sa mère, la sensualité est déjà présente et elle se manifeste dans les sensations agréables de la bouche associé au processus de la succion. Bientôt la sensualité génitale prévaudra et le désir ardent du sein de la mère diminuera. »⁵⁷

Les zones érogènes, parmi elle la bouche comme exemple fort, en lien avec l'alimentation, localisent les endroits du corps à investir, sources immédiates de plaisir.

« C'est donc la qualité de l'excitation, bien plus que les propriétés de la région du corps excitée, qui importe à la sensation de plaisir. L'enfant qui suce, pour trouver de la volupté, recherche et choisit sur son corps un endroit quelconque qui, par habitude, deviendra l'endroit préféré ; lorsque le hasard lui fait rencontrer une région particulièrement appropriée (mamelon, parties génitales), celle-ci conservera la primauté. »⁵⁸

Freud établit donc dans sa théorie sur la sexualité infantile que le jeune enfant, étant soumis au dualisme des pulsions, cherche à répéter le plaisir éprouvé, motivé au départ par des besoins d'auto-conservation. Plus tard, il s'agira de la force du désir. Pour l'heure, la sexualité infantile est active, en tant qu'elle est convoquée régulièrement par les nécessités organiques. Le corps est bel et bien un terrain support de plaisir sur lequel le nourrisson, le jeune enfant, s'aventure allègrement. S'esquisse là sa prochaine sexualité, mature à l'âge adulte.

« Le but sexuel de la pulsion chez l'enfant consiste dans la satisfaction obtenue par l'excitation appropriée de telle ou telle zone érogène. Il faut que l'enfant ait éprouvé la satisfaction auparavant pour qu'il désire la répéter, et nous devons admettre que la nature a fait en sorte que la connaissance d'une telle satisfaction ne soit pas laissée au hasard. »⁵⁹

2.2 Libido d'objet : se tourner vers l'autre

L'être humain est un être de pulsions, dont la pulsion sexuelle, la libido, se coordonne au désir et au principe de plaisir, cherchant satisfaction.

La sexualité infantile est caractérisée comme auto-érotique et la masturbation représente cette activité « circulaire » se suffisant à elle-même. Fortuite durant l'enfance, la masturbation

57 M. KLEIN, *L'amour, la culpabilité et le besoin de réparation*, in *L'amour et la haine*, op. cit., p-93

58 S. FREUD, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Coll Idées, Éditions Gallimard, Paris, 1962, p-77

59 Ibid., p-78

prendra plus d'importance à l'adolescence lorsque le primat de la genitalité sera effectif. A ce stade de développement, le corps est investi par le bébé comme terrain d'exploration sensorielle, source de plaisir. Néanmoins la théorie de la sexualité veut que celle-ci se tisse au fil de différents stades en lien avec le croissance psycho-motrice de l'enfant jusqu'à l'âge adulte. Passant par différents stades (oral, anal, puis génital), le développement psycho-sexuel de l'humain suit une organisation définie.

« Nous avons jusqu'à présent considéré comme caractérisant la vie infantile le fait qu'elle est essentiellement auto-érotique (l'enfant trouve son objet dans son propre corps) et que les pulsions partielles sont mal liées entre elles et indépendantes les unes des autres dans leur recherche du plaisir. »⁶⁰

La construction du moi comme une entité relativement à part s'édifie à mesure que l'image spéculaire, liée au stade du miroir, aide à ce décollement progressif tout en permettant de percevoir l'autre, la mère, comme un corps indépendant, de façon totale. Les pulsions passeront de partielles à totales lorsque cette entreprise de démarcation sera prégnante et que la libido abandonnant l'auto-érotisme, choisira un autre objet, à l'extérieur.

« Ce développement aboutit à la vie sexuelle que nous sommes accoutumés d'appeler normale chez l'adulte, dans laquelle la poursuite du plaisir est mise au service de la procréation, tandis que les pulsions partielles, se soumettant au primat d'une zone érogène unique, ont formé une organisation solide capable d'atteindre le but sexuel désormais rattaché à un objet étranger au sujet. »⁶¹

L'intérêt se porte désormais sur la question de la relation à l'autre, du fait que le petit humain alors qu'il perçoit son reflet, perçoit simultanément l'existence de son semblable et réalise sa distinction corporelle, décollé du corps de la mère. Le sujet peut alors se regarder lui-même, à mesure que s'étoffe sa singularité, comme il lui est donné de constater son aliénation, son décentrement nécessaire pour entrer en contact avec l'autre. Ainsi du « un » au «double», dans le processus de développement psychique, le jeune enfant, est contraint de voir son image captive et de constater la différence de l'autre. Cette différence de l'autre se situe au niveau de la différence anatomique des sexes et joue un rôle fondamental quant à la poursuite de l'élaboration du psychisme.

60 Ibid., p-94

61 Ibid., p-94-95

« Le visuel déjoue l'évidence perceptive car il vient faire vaciller la croyance infantile au sexe unique et introduire à la pensée d'un autre sexe qui, pour « être » invisible, n'en existe pas moins. »⁶²

3. « Le visible et l'invisible »

Voir, c'est aussi se confronter à ce qui se cache, se dérobe ou bien se suppose. La pulsion scopique (la pulsion de voir) est chez l'enfant le moteur de son développement et alimente constamment sa curiosité. De « *curiositas* » en latin, la curiosité s'inscrit dans le soin (« *cura* ») et le désir de connaître. Cet empressement trouve avec le visuel une source intarissable de nouveautés qui conduit le bébé à s'intéresser et questionner (du regard!) le monde qui l'entoure. Mais cet enthousiasme est soutenu par la découverte de l'invisible, du caché, de ce qui échappe. Il suffit de constater le plaisir des enfants à jouer à cache-cache, sachant que la dimension euphorique s'élabore dans l'attente d'être trouvé. Winnicott à ce sujet dira si justement que « *c'est un plaisir d'être caché mais c'est un désastre de ne pas être trouvé* » (*Jeu et réalité*, op. cit.). Encore ici se joue la dialectique de l'absence et de la présence comme balancement continu entre soi et l'autre, entre le jeune enfant récemment épris par son image et pris du regard de l'autre. Ce regard signe du lien continu lui aussi, faisceau nouant l'un et l'autre à sa condition d'être pulsionnel.

Alors que l'image se veut totalisante, embrassant toutes les parties du corps pour n'en faire qu'un, elle construit le leurre d'une complétude à nouveau retrouvée. Elle maintient l'idée, la représentation d'un ensemble articulé, alors qu'au niveau symbolique, l'image spéculaire, elle, est partisane de la coupure, du lien discontinu, qui s'accorde avec les autres fonctions sensorielles pour creuser l'écart et rendre opérante l'épreuve de la séparation.

Que reste-t-il alors en reste ? La voix, le regard, le sein, les objets au départ partiels qui vont se constituer non seulement comme résidus de l'autre, mais aussi signifiants du caché, de l'autre sexué et de sa part pulsionnelle. Et ces objets sont spécifiquement consignés,

62 *Dictionnaire international de la psychanalyse*, op. cit., p-1897

sous clé de l'autre côté du miroir car ils sont « non spécularisables ». Ce sont les objets que Lacan désignera comme objet (a)⁶³.

« L'objet « a », c'est quelque chose qui reste, qui ne passe pas dans l'image. C'est pour cela que Lacan dit qu'il est « non spécularisable ». On peut donc le considérer comme le résultat de cette opération spéculaire ; autrement dit, il est le reste d'une coupure, un effet de coupure (« pathos de la coupure »). Il est évident que pour qu'il puisse y avoir une mise en fonction de l'objet « a », il faut qu'il y ait coupure, donc délimitation »⁶⁴

4. La castration

Les théories psychanalytiques s'appuient sur élément fondamental au développement psychique humain qui est celui du complexe de castration. « Sigmund Freud appelle complexe de castration le sentiment inconscient de menace, éprouvé par l'enfant, lorsqu'il constate la différence anatomique des sexes ».⁶⁵

La théorie freudienne de la castration a été remise en question, notamment par les femmes psychanalystes du début du siècle et par les courants féministes qui ont évolué depuis. La castration liée au complexe d'œdipe, dans la pensée de Freud, implique une hiérarchie des sexes qui assigne la femme à un « sexe inférieur », qualifiant le clitoris d'organe atrophié, voué à se développer et à « pousser », dans les fantasmes des enfants. Les postulats de Freud concernant les polarités masculinité/ féminité, activité/passivité, ainsi que l'idée que la femme ait « envie du pénis », ont été vivement critiqués pour dévaloriser le sexe de la femme (et sa sexualité), d'autant plus dans un cadre sociétal patriarcal dominant.

La théorie de la castration questionne l'identité de genre et la distinction des sexes. La théorie freudienne de la castration induit l'idée que le développement « normal » de la structure psychique du sujet serait l'hétérosexualité et donc, le désir strict de l'autre sexe. La psychanalyse contemporaine s'enrichit par les réflexions proposées par les nouvelles corporités et les nouvelles identités qui refusent d'appartenir à une classification sexuelle. La

63 « Lacan distingue quatre objets *a*, qu'il nomme "éclats du corps" : sein, excrément, regard et voix, en rapport avec des orifices du corps et auxquelles correspondent les pulsions partielles », *Dictionnaire international de la psychanalyse*, op. cit., p-1198

64 J. OURY, *L'objet chez Lacan*, Clinique de la Borde, in *Revue Institution*, 1976

65 E. ROUDINESCO & M. PLON, *Dictionnaire de la psychanalyse*, op. cit., p-172

question du genre interroge la psychanalyse par la prisme de la singularité ; comme elle oblige certains aspects de la psychanalyse à une relecture.

Cette mise en garde étant faite, la section qui suit récapitulera la théorie freudienne de la castration pour l'articuler à la suite logique de sa théorie. Elle permet de comprendre le dénouement final du complexe oedipien qui implique un nouveau choix d'objet.

En effet, le jeune enfant, lors de ses toutes premières années, découvrira à un moment donné, que les êtres humains s'ils sont semblables n'en sont pas moins différents, et que cette distinction majeure se situe au niveau de l'appareil génital. L'enfant découvre que l'être humain se range en homme ou femme et qu'il existe, à première vue, ceux qui ont un pénis, et ceux qui n'en ont pas. Les femmes sont considérées comme châtrées.

Le complexe de castration s'opère de manière distincte chez le garçon et chez la fille, néanmoins le complexe s'origine pour les deux dans la croyance en une possession universelle du pénis par tous les être humains.

Pour le petit garçon

Pour le petit garçon, la peur inconsciente qui suivra la découverte, la vision du sexe châtrée de la femme ou de la mère, consistera à redouter l'émasculatation. Dans un fantasme inconscient, l'enfant angoissera la perte de son propre pénis.

« La découverte de la réalité d'un être proche ne possédant pas cet attribut supposé universel – mère, petite sœur, etc.- mettra en échec la croyance de l'enfant et ouvrira la voie à l'angoisse d'être un jour lui-même pareillement dépossédé. Puisque au moins un être s'est avéré dépourvu du pénis – pense le petit garçon-, la possession de mon propre pénis n'est désormais plus assurée. »⁶⁶

Bien que l'angoisse soit réelle, la croyance en un sexe unique est pour le garçon, tenace. Pour parer cette angoisse, face à l'absence de pénis, le manque de pénis, il en vient à se dire que sans doute, ce pénis « poussera » chez la petite fille. Pourtant cette peur inconsciente se confirme à la vue d'un sexe de femme adulte et la menace de castration perdure. Celle-ci est maintenue et véhiculée par les propos fabulateurs des adultes qui

66 J. D. NASIO, *Enseignement de sept concepts cruciaux de la psychanalyse*, Coll Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2001, p-19

généralement condamnent les pratiques masturbatoires des jeunes enfants, et les mettent en garde d'une éventuelle perte de leur sexe, s'ils s'adonnent à trop d'onanisme.

« La vision de l'absence de pénis chez la femme d'une part et l'évocation auditive des menaces verbales parentales d'autre part définissent les deux conditions majeures du complexe de castration. »⁶⁷

Ainsi le complexe de castration a pour effet, chez le petit garçon, une angoisse inconsciente, c'est à dire qui n'est pas explicitée à la conscience mais qui demeure agissante chez le sujet. Cette peur réside dans le risque de perdre son pénis s'il désobéit à l'interdit formulé par les parents, qui au-delà de la menace d'émascation, consiste à renoncer à la mère en tant qu'objet d'amour.

« La menace de castration vise le pénis, mais ses effets porte sur le fantasme du garçon de posséder un jour l'objet aimé, la mère. A cela, il devra donc renoncer. »⁶⁸

Pour la petite fille

Le complexe de castration opère de façon différente dans le développement psychique de la petite fille. La croyance en un sexe unique est le même point de départ : la petite fille assigne son clitoris au même rang que le pénis et s'imagine qu'il est similaire. La théorie freudienne, phallo-centrée, estime que la fille et le féminin par extension, se place en dessous du masculin pour ne pas être doté de l'attribut. C'est en se confrontant à la vue d'un organe sexuel masculin que la petite fille serait forcée de reconnaître que le sien, est un organe sexuel inférieur (le clitoris serait l'équivalent d'un pénis atrophié).

« La vue du pénis l'oblige à admettre définitivement qu'elle ne possède pas le véritable organe pénien. [...] L'expérience du garçon est très différente de l'expérience de la petite fille : à la vue du pénis, la fille reconnaît d'emblée qu'elle a déjà été châtrée – la castration a déjà été accomplie : "J'ai été châtrée". »⁶⁹

67 Ibid., p-22. C'est l'auteur qui souligne les termes « vision » et « auditive » dans la citation, néanmoins leur référence aux sens de la vue et de l'ouïe est intéressante.

68 Ibid., p-20

69 Ibid., p-27

Néanmoins, l'effet inconscient qui prévaut chez la petite fille, est l'évidence de cette non-détention du pénis, et la réalité irrévocable : elle est châtrée. De cette révélation naît, chez la petite fille, l'envie du pénis. Cette envie du pénis domine dans la théorie freudienne comme estimation par la petite fille, que le pénis reste un attribut à obtenir coûte que coûte. Elle va donc le désirer et de façon simultanée, elle haïra sa mère pour ne pas lui en avoir fourni, la rendant incapable de rivaliser avec son propre sexe. Les premiers sentiments de haine liés aux épreuves de séparation ressurgissent et sont multipliés à l'égard de la mère.

« La mère est alors méprisée, rejetée par l'enfant pour ne pas avoir pu lui transmettre les attributs phalliques et, au-delà, pour n'avoir pu lui apprendre à valoriser son véritable corps de femme. La haine primordiale de la première séparation d'avec la mère, jusqu'ici enfouie, ressurgit [...]. La découverte de la castration de la mère conduit la petite fille à s'en séparer une deuxième fois et à choisir dorénavant le père comme objet d'amour. »⁷⁰

Si la croyance en la détention phallique universelle constitue le point de départ du complexe d'œdipe chez les enfants des deux sexes, la fonction de la castration doit opérer la coupure symbolique. L'épreuve de séparation d'avec la mère au moment du sevrage, lors duquel l'enfant perd le sein, est un exemple de coupure structurant. La castration agit sur la division des être sexués et consolide l'empreinte de l'altérité.

Bien que le fantasme de castration opère différemment chez le garçon et chez la fille, il se dénoue également de façon distincte, même si dans les deux cas, il conduit les jeunes enfants à se tourner vers un autre objet d'amour. Pour le garçon, persiste la menace de castration et le renoncement à la mère ; pour la fille, persiste l'envie du pénis qui se traduira par un désir inconscient d'enfant du père (dans la théorie freudienne). L'élément structurant de la castration repose donc essentiellement sur l'angoisse de la perte de l'objet d'amour (la mère) mais le besoin fondamental de s'en détourner.

Le visuel est donc un facteur essentiel au développement psychique de l'individu dans la mesure où il vient asseoir la logique pulsionnelle et sexuelle du sujet en l'inscrivant dans le manque et en opérant cette coupure. Il détermine un procédé inconscient d'identification à l'autre mais autour d'un trou, celui que le miroir ne peut refléter, et dans lequel tombent les objets (a). Non seulement cette coupure s'offre comme une brèche, une béance, qui fait trou et convoque le manque, mais aussi cette coupure se préserve de toute accommodage en se

70 Ibid., p-28

refusant un signifiant qui puisse la recoudre. Il existe donc une différence des sexes qui ne se pense qu'autour du concept du phallus.

V. L'odorat

1. Sentir pour discriminer

Si l'on parle d'une fragrance comme d'une signature, c'est sans doute pour suggérer sa singularité. Souvent est fait l'éloge des parfums comme substances enivrantes et vaporeuses qui offrent une respiration réconfortante et inspire la rêverie des jardins fleuris. En revanche, il y a aussi les odeurs nauséabondes et pestilentielles dont les simples adjectifs sont évocateurs de recul et de mise à distance. En résumé, il y a ce qui sent bon et ce qui sent mauvais, à l'image des bons et des mauvais objets.

La fonction de l'olfaction est aussi discriminante dans le sens où elle permet au bébé de re-connaître les éléments et les personnes qui l'entourent. Alors que la vision est médiocre à la naissance, l'olfaction est un des premiers sens qui en s'activant, permet au nourrisson de s'orienter et de se repérer, notamment dans la recherche du sein, aiguillé par l'odeur particulière du lait maternel et du corps de la mère.

« Les souvenirs d'impressions olfactives acquises in utero sont suffisamment stables pour servir de référence au nouveau-né et influencer ainsi ses premières orientations, et ensuite infléchir les choix de l'enfant pendant des mois, voire des années. Du fait des conséquences neurales et perceptives à très long terme, on peut parler de programmation sensorielle périnatale. En créant des indices de familiarité pour l'environnement futur, l'acquisition olfactive fœtale met en place un fil d'Ariane odorant entre l'écologie utérine et l'écologie postnatale. »⁷¹

L'odorat présage la présence, l'arrivée de l'autre avant même que la vision du nourrisson soit nette et efficiente. L'odeur de la mère est signal, elle fait trace et devient signature de la personne, en tant qu'elle est unique et reconnaissable entre toutes par le nourrisson. L'odorat, sans doute parce qu'il est lié à l'organe du nez qui contribue à la

71 E. DEVOUCHE & J. PROVASI, *Le développement du bébé : de la vie foetale à la marche*, op. cit., p-65

respiration et l'inhalation, est de ce fait continuellement sollicité. Difficile d'arrêter de respirer, difficile donc de ne pas sentir.

« Du fait de la compétence précoce de l'enfant à les détecter, les indices olfactifs pourraient jouer un rôle important dans l'acquisition progressive d'un schéma maternel : d'un schéma olfactif du corps maternel et aussi une perception de l'organisation du comportement de la mère à son égard. Si pendant une tétée, le bébé est confronté à l'odeur individuelle du sein ou de l'aisselle de la mère, il est souvent mis en présence de l'odeur de son cou, lorsque en pleurs ou après la tétée, il est porté. »⁷²

Les odeurs capturent et saisissent, se donnent à êtres senties, et habillent les lieux et les atmosphères, tout comme elles peuvent exprimer la géographie du corps. Elles répondent en une sorte d'écho, sorte de parois invisibles qui indiquent ce qui figure dans l'entourage. Par leur fréquence et leur redondance elles viennent ajouter aux sonorités existantes des rythmes structurels de l'organisation psychique.

« Très vite, la régularité des combinaisons du comportement maternel avec chacun de ces types d'odeurs, et probablement le rythme de leur répétition et leur enchaînement dans le temps, peuvent jouer un rôle subtil dans les interactions entre la mère et son nourrisson. »⁷³

Le développement sensori-moteur tout comme le développement psychique du bébé se poursuivent de façon imbriquée, permettant au bébé de se singulariser peu à peu en élaborant son moi et sa subjectivité. Ses goûts s'affinent puisque la fonction olfactive recouvre également une dimension hédonique. En discriminant assez tôt ce qu'il aime de ce qu'il n'aime pas, tout comme psychiquement les bons et mauvais objets organisent la structure du moi, le bébé gagne en caractère et en singularité.

« Il est solidement établi que la principale référence mémorisée qui détermine le choix d'un comportement en réponse à une stimulation donnée, est la note hédonique associée à cette stimulation. Une note positive entraîne un comportement de recherche et d'entretien ; à l'inverse, une note négative détermine un comportement d'évitement. »⁷⁴

72 B. SCHAAL & E. HERTLING, « Nouveau-né, nouveau-nez ?, Olfaction et développement précoce », in *L'Aube des sens, ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles fœtales et néonatales*, op. cit., p-371

73 Ibid., p-372

74 P. MAC LEOD, « La formation d'une image chimio-sensorielle. Du périphérique au central, comment l'information olfacto-gustative est-elle intégrée ? » in *L'Aube des sens, ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles fœtales et néonatales*, op. cit., p-352

Les signatures olfactives s'inscrivent donc dans la mémoire du corps et sont automatiquement reliées à un affect ou un contenu émotionnel sous le principe hédonique voire même, sous l'empreinte de l'ambivalence amour/ haine.

« [...] les voies olfactives se projettent de façon privilégiée vers un ensemble de structures sous-corticales (le système limbique) impliquées dans la mémorisation des propriétés affectives des stimulations sensorielles ; cette liaison n'est pas étrangère au fait que l'évaluation d'une odeur se fait toujours d'abord en termes hédoniques et non pas cognitifs. Cette intégration primaire des sensations en catégories plaisante et déplaisante semble déterminer aussi la dualité fondamentale des réponses comportementales de l'enfant à leur égard (approche ou aversion). »⁷⁵

La sensorialité toute entière est donc bien convoquée pour participer de l'édifice humain, en prenant racine dans le corps elle éclot dans le psychisme, contribuant à la singularité de l'individu, dès les premiers instants de vie. Le bébé dispose du support de l'autre pour appuyer sa propre expérience et se caractériser comme individu naissant, en développement, dans le jeu continu des séparations et des retrouvailles. Il aiguise aussi de la sorte sa capacité à construire sa relation à l'autre.

« Les domaines fonctionnels dans lesquels l'olfaction est impliquée sont multiples et touchent à tous les niveaux organiques, de la régulation de multiples fonctions physiologiques à la préparation/relâche de la prise alimentaire, à la modulation des états d'activation à la gestion des situations désagréables ou douloureuses, et enfin au renforcement de relations d'attirance ou de retrait avec l'entourage. Plus tard, les odeurs interviendront dans le marquage sensoriel des émotions, dans la gestion de l'attention, et dans les traitements perceptifs complexes et souvent non conscients que suppose le développement de la cognition sociale et non sociale. »⁷⁶

En effet, les stimuli olfactifs sont impliqués dans l'organisation archaïque des liens sociaux. La culture humaine s'est pourtant délestée des fonctions olfactives pour favoriser d'autres modes relationnels, en lien avec la verticalité et la station debout de l'homme. Cette

75 B. SCHAAL & E. HERTLING, « Nouveau-né, nouveau-nez ?, Olfaction et développement précoce », in *L'Aube des sens, ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles fœtales et néonatales*, op. cit., p-369-370

76 E. DEVOUCHE & J. PROVASI, *Le développement du bébé : de la vie foetale à la marche*, op. cit., p-78

thématique sera approfondie et critiquée dans la deuxième partie de cette recherche (Le corps culturel : société et Institution, chapitre 5, La place du corps à l'école)

L'odorat, comme les autres sens, constituent le prolongement d'une faculté souvent prénatale à percevoir le monde qui entoure, l'enveloppe maternelle comme l'environnement qui contient. Tous les sens sont déjà là, et ils contribuent à informer, communiquer et échanger autant de signaux que le psychisme décode pour prendre part à la ronde humaine. Ce bain sensoriel s'accompagne aussi de la chaîne parlée qui relie et soude chacun des signifiants qui eux aussi, sont déjà là. Quand le bébé naît, sa subjectivité et sa singularité sont bien à construire, en revanche, les sens et les signifiants du langage le précèdent. Avant de pouvoir parler, le bébé est dit, mu, par la langue qui le comporte et l'inscrit définitivement dans la condition humaine et sociale.

2. Le langage et la fonction paternelle

En effet la question très large du langage a une résonance indispensable à la construction du sujet et dans sa relation à l'autre. Si le langage signifie étymologiquement « séparer » c'est pour évoquer une fois de plus, la distance entre le mot et la chose, entre le signifiant et le signifié, qui s'écartent toujours l'un de l'autre pour laisser la place à l'absence, à la coupure, au manque.

Avènement de la pensée qui se crée et s'étoffe, l'acquisition du langage est déterminée par l'ouverture à l'autre dans sa fonction de tiers mais aussi par la portée symbolique qui modèle pour chacun le rapport à la loi. Ces fonctions ont longtemps été associées à la fonction paternelle qui préserve la dyade mère-nourrisson de se refermer sur elle-même, et de se conforter dans la puissante fusion établie dès la naissance.

Si la présence maternelle n'est plus à contester, il est néanmoins essentiel de considérer la place du père dans la relation mère- enfant, comme celui qui inaugure la fonction de tiers, mais aussi celui qui fait rayonner le spectre de la loi.

Le vocable père est conservé dans cette argumentation, en revanche cette fonction de tiers peut être représentée par une autre personne, peu importe le sexe de cette personne. Le vocable de « père » pour désigner le géniteur et la personne masculine qui élève l'enfant sera

préférée dans l'objectif de s'inscrire dans une approche plus normative mais qui n'exclut en rien d'autres compositions familiales, pourvu qu'elles permettent cette fonction « tiers ».

Le père renvoie à celui qui partage la responsabilité éducative de l'enfant, qu'il soit ou non le géniteur, le père biologique. C'est pourquoi la fonction paternelle revêt une dimension qui se superpose à la personne qui fait tiers, c'est à dire celle qui éduque l'enfant avec la mère et qui va contribuer également à la séparation progressive de la mère avec l'enfant.

2.1. La fonction tiers

La place du père est régulièrement questionnée, à la fois très imbriquée à la pensée traditionnelle rattachée à Freud qui en a pensé les dimensions en son temps (début du XX^{ème} siècle), tout comme Lacan qui s'est ensuite emparé de la question, dans une veine aussi plutôt patriarcale. Le père ne peut en effet se résumer à une fonctionnalité, même si en effet il coopère, il co-construit avec son enfant, et en parallèle de la dyade, une entrée dans le monde par la force du langage. Il est important de lui redessiner une place pour ne pas le laisser en marge, relégué à cette seule fonction séparatrice.

La rencontre avec le tiers est déjà bien instaurée avant l'acquisition du langage qui en signe peut-être l'échéance et le passage inévitable à une autre phase de développement pour le jeune enfant. Car depuis les premiers instants de vie, le bébé est bien baigné continuellement dans le flot des paroles qui ne sont pas seulement celles de la mère, mais celles aussi du père et des autres personnes, constituant le foyer ou l'entourage proche de l'enfant. Ces paroles accompagnent des nominations d'objets alentours, des désignations, des explications de rituels, et elles s'adoucissent en comptines, contextualisant le bébé dans un monde de signifiants.

« Au niveau des regards, il va donc y avoir une sorte de défusion de la mère et de l'enfant, et du point de vue de l'enfant, l'apparition ou le surgissement d'un espace qu'il ressent alors, phénoménologiquement parlant, comme n'étant « ni-moi-ni-elle », ce qui est absolument fondamentale et fondateur. Chaque fois que le bébé peut se dire d'un objet, d'un espace, d'une action ou d'un processus quelconque : « ceci n'est ni-moi-ni-elle », alors il est en train

de construire, de forger un espace tiers à vocation paternelle, c'est à dire un espace triangulé au sein duquel s'édifieront ensuite les différentes fonctions paternelles proprement dites. »⁷⁷

Le père est lui aussi déjà-là, comme le langage précédant la naissance, et si la relation mère-enfant revêt un caractère fusionnel, le père ou le tiers se suppose inévitablement dans le « ni-moi-ni-elle » qui ouvre le champ à d'autres possibles, notamment les prémices de toute communication interactionnelle. Tout se qui peut revêtir cette dimension extérieure à la dyade mère-enfant, peut se nommer sous les termes de F. Lafine, « un événement social ». Non seulement c'est un événement dans l'histoire du bébé, mais c'est un événement social dans la mesure où il engage d'autres partenaires en lien avec la situation ou le discours. En se chargeant d'un affect, d'une empreinte émotionnelle cet événement recouvre un caractère hautement subjectif qui contribue à la somme d'expériences du jeune enfant.

« Cette personne-là, ce geste-là, ce cours d'action-là, ce mot-là, en un mot cet objet-là, que le parent distingue et désigne au bébé, constitue ce que l'on appellera un événement social. D'une part, il est un événement au sens où il s'agit d'un fait marquant qui arrive, qui survient en un temps et en un lieu déterminés ; d'autre part, il comporte une signification sociale dans la mesure où il correspondra à la montée en intensité d'une situation, c'est-à-dire que tel événement consistera, sous l'égide d'une énergie affective, à mettre l'accent sur une séquence pour en faire une situation par laquelle le bébé reçoit une information émotionnelle chez un personnage significatif. »⁷⁸

L'espace tiers est donc bien habité de présence paternelle, de signifiants et d'affects qui détermine de la sorte la condition sociale et humaine du bébé, inscrit à plus grande échelle, dans la société à laquelle il appartient. La relation mère -enfant s'établit elle-même au sein d'une structure familiale qui inclut l'autre de la mère, la personne qui l'accompagne dans cette expérience, et quand bien même la mère soit seule à élever l'enfant, cet espace tiers co-existe et englobe déjà la dyade. Le cas d'un père absent se double tout aussi bien d'une convocation dans l'espace du tiers par le discours que tiendra la mère à son sujet, tout comme le père est forcément attendu à l'origine, dans l'acte de procréation et dans le désir ou non d'enfant des parents. Le père se signale d'une façon ou d'une autre et s'il ne semble pas

77 B. GOLSE, *L'être-bébé*, Coll Le fil rouge, Éditions PUF, Paris, 2006, p-157

78 F. LAFINE, *Du sensoriel au sens social, Naissance de la pertinence et de la normativité sociale chez le bébé*, op. cit., p-176

participer avec la même intensité à la relation parent-enfant que la mère, il n'en demeure pas moins le témoin privilégié.

*« Le père, qui est censé être absent de la scène, est loin d'être inexistant, il est observateur de la scène. [...] Ainsi, le tiers dans la scène est le regard du père, auquel sont attribuées toutes les limitations de cette situation virtuellement source d'une satisfaction totale. Cela est saisi par l'enfant plus de manière intuitive que de façon explicite. »*⁷⁹

A la notion de « limitation », c'est le rapport constitutif à la loi et à la fonction paternelle en tant que père séparateur et castrateur qui est ici souligné. Il se juxte à la portée symbolique du signifiant.

2.2. La force du symbolique

En acquérant le langage et la fonction de parler, le jeune enfant, se détourne progressivement de la mère pour entrer en communication plus profonde avec les autres. Le tiers, c'est l'espace qui se dessine entre les deux personnes physiques, qui vient offrir une triangulation à la relation duelle. Cet espace du tiers se construit depuis la naissance, articulé au langage, celui que Lacan nomme *lalangue*, ou bien le *mamanais*, qui est le langage avec lequel la mère s'adresse à son bébé. Cette *lalangue* est la prosodie fluette, douce et réconfortante qui habille le bébé d'une dizaine de petits noms ; il s'agit du langage qui borde et commente la multitude d'actions autour de la vie quotidienne du bébé. C'est en quelque sorte un pré-langage dont la valeur réside dans une intention de communication et qui sera pour tout sujet, une empreinte pré-historique dans l'inconscient.

« Comment s'opère l'entrée de l'enfant dans lalangue ? Comment y entre-t-il avec son corps, sa voix ? Qu'il le veuille ou non, nous pouvons dire qu'il est dans le langage : il est parlé, et cela se traduit par des actes tels que la déclaration de naissance, qui peut même être anticipée, des soins, des paroles échangées au-dessus du berceau, des paroles à lui adressées. Il est déjà effet d'inscription signifiante, d'écriture qui le précèdent et le situent dans les générations et le mode symptomatique qui est le leur. Lalangue est la façon dont Lacan, à partir du séminaire ... ou pire, va parler de la langue maternelle, le mamanais étant ce qui

⁷⁹ A. GREEN, « La construction du père perdu », in D. CUPA, *Image du père dans la culture contemporaine*, PUF, « Hors collections », 2008, p19-20

s'en fait entendre dans l'énonciation de la mère et de quelques autres. Chacun de nous, chaque sujet n'a accès au langage et à la parole que par cette lalangue, lieu de toutes les équivoques qui fait lieu pour l'inconscient. »⁸⁰

Le jeune enfant est donc pris par la chaîne parlée du langage qui s'articule autour d'un réseau de signifiants dont la maîtrise linguistique permet au sujet de parler et se faire comprendre. En s'appuyant sur la dimension symbolique du langage qui par le signifiant, cette image acoustique qui réfère à un signifié, permet de rendre présente la chose absente. L'exemple du « Fort-da » relaté par Freud dans *Au-delà du principe de plaisir* témoigne de cette dimension symbolique articulée à la parole. Signifiant en langue allemande « parti-revenu » le jeu du « Fort-da » est célèbre pour illustrer l'expérience chez l'enfant de vouloir réparer l'absence de la mère par un jeu. Le petit-fils de Freud s'amuse à lancer au loin une bobine, attachée à un fil, en insistant sur la voyelle « o » renvoyant au vocable « fort », traduit par « parti », puis au retour de la bobine, il exclame, de façon appuyée, un « a », pour valeur de « da », « là », « ici ».

« Freud comprend d'abord que le jeu est associé à une première opposition signifiante [...]. Puis Freud interprète que son petit-fils est en train de représenter l'alternance de l'absence et de la présence de sa mère symbolisée par la bobine. Il symbolise donc ce qui, sinon, pourrait devenir traumatique. »⁸¹

Les actes langagiers, soutenus par la valeur symbolique des signifiants, participent à la capacité pour le sujet parlant de rendre présent, de se représenter psychiquement la chose absente pour la faire exister, en dehors du réel, de façon subjective.

« La symbolisation permet d'introjeter la relation à l'objet et donc la possibilité de continuer à s'appuyer sur lui, même en son absence physique du fait de sa présentification psychique. »⁸²

Le langage signe une autre étape du développement psychique de l'enfant. Il est soutenu par l'existence de tous les sens. Le regard dirige l'intention langagière, elle accroche

80 D. JANIN-DUC, « Voix et parole : articulation de lalangue » in Marika Bergès-Bounès et al., *Vivre le multilinguisme*, « Psychanalyse et clinique », Éditions ERES, 2015, p-177

81 D. ROBIN, « Pour une théorie psychanalytique de l'attachement. Ce que l'observation des singes apprend au psychanalyste : l'archaïque et le pulsionnel » in « *Le Coq-héron* », n° 215, Éditions ERES, 2013, p-61

82 Ibid., p-62

l'interlocuteur. La voix et la bouche s'associent au souffle pour produire des objets sonores, nouveau matériau intégré par le psychisme.

2.3. La loi du phallus

L'enfant acquiert des mots, des signifiants, qui accolés forment des phrases et du sens. Si la maîtrise du langage est longue et parfois fastidieuse, elle n'en demeure pas moins une entreprise de longue haleine, et peut-être une tâche jamais finie. En effet, il semblerait impossible de détenir, pour un individu, à l'image d'un dictionnaire, un réseau de signifiants qui recense tous les vocables d'une seule et même langue. Embrasser toute une langue relève du fantasme d'autant plus que le signifiant révèle une part d'opacité certaine. Car s'il détient une part du dire, le signifiant n'échappe pas moins à ce trou noir, à ce « non spécularisable » qui ne se reflète pas dans le miroir. De la différence des sexes, il n'est percevable qu'un signifiant qui se distingue par la contrainte qu'il impose et qui force le sujet humain à se situer d'un côté ou de l'autre. Le signifiant du phallus vient contribuer à la valeur symbolique du langage en ajoutant à la structure psychique du sujet, une équation qui le rend définitivement humain.

« Dans cette articulation prendra place le fait du sexe, parlé dans le silence de la logique, rendu corporel dans le contenant du lieu. Fait inabordable par le sujet auquel il est confronté, l'un face à l'autre à la même place : celle de l'impossible. Or, nous entendons que le phallus représente et signifie cette place et son articulation, soit comme le signifiant qui représente le sujet absent, soit comme le signe de tous les objets du sexe manquants. »⁸³

Le signifiant du phallus s'impose comme la clé de voûte de la question du sexuel chez l'être humain, comme signifiant de l'existence de deux sexes distincts ordonné par le mâle et le femelle, eux mêmes épris du complexe de castration comme modèle psychique organisateur.

Le complexe de castration démonte la croyance en un sexe unique pour signer la finitude de l'humain en tant qu'être divisé, inscrit dans ce manque de signifiant pour dire l'autre sexué. L'humain en reçoit donc une loi qui s'étaye pour chacun des sexes, à un niveau symbolique. Suivant la théorie freudienne, pour le petit garçon, il est impératif alors de

83 J-D., NASIO, « Métaphore et phallus », in *Démasquer le réel, un essai sur l'objet en psychanalyse*, S. LECLAIRE (Dir), Coll Le champ freudien, Éditions du Seuil, Paris, 1971, p-102

changer d'objet d'amour en renonçant à la mère, sous la menace verbale du père. Si ce n'est pas le père en tant que personne, c'est la portée symbolique de la parole de celui qui fait tiers, qui coupe et sépare. Pour la mère, il lui est donc imposé également de renoncer à l'envie de pénis qui a suivi l'opération du complexe de castration étant jeune fille. Elle doit renoncer au phallus et renoncer encore à son enfant comme substitut imaginaire du phallus. La fonction paternelle coupe, entaille le fantasme de la mère que de pouvoir réintégrer son enfant. La théorie freudienne ne résume pas la sexualité féminine. Le complexe de castration abordé par Freud insiste surtout sur la nécessité, pour les deux sexes, de renoncer à la mère comme unique objet d'amour. Ces coupures engagées par le complexe de castration agissent donc à plusieurs niveaux : d'une part elles annoncent un virement dans la trajectoire du sexuel en imposant la nécessité de changer d'objet d'amour, et d'autre part elles proclament une loi, l'interdit de l'inceste.

« Aussi l'enfant se loge-t-il dans la partie manquante du désir insatisfait de l'Autre maternel. Il s'établit ainsi un rapport imaginaire consolidé entre une mère qui croit avoir le phallus, et l'enfant qui croit l'être. L'acte castrateur porte alors, non pas exclusivement sur l'enfant, [...] mais sur le lien mère-enfant. L'agent de cette opération de coupure est en général le père qui représente la loi de l'interdit de l'inceste. [...] La parole paternelle qui incarne la loi symbolique accomplit donc une double castration : châtrer l'Autre maternel d'avoir le phallus, et châtrer l'enfant, d'être le phallus. »⁸⁴

Le signifiant du phallus est donc celui qui relie l'être humain à sa part insignifiante, en tant qu'être inscrit dans le manque et par là-même, aliéné au désir de retrouver cette partie manquante. C'est ce qui était évoqué plus haut au sujet de l'objet (a) en tant que résidu de l'Autre. Le sujet humain se construit alors autour de ce signifiant qui ordonnance les autres signifiants, en s'assurant que le manque persiste entre les chaînons du langage.

« A partir de ce produit de langage – qui n'est pas autre chose qu'un signifiant qui se perd en transgressant la chaîne – un manque s'est instauré, et l'Autre devient esclave de l'hétérogénéité de son produit. Ici « produit » contient toutes les implications conceptuelles qui le démarquent en tant que produit d'un acte de travail, l'acte de travail des signifiants en action. Mais c'est un acte aliéné parce que le choix de l'autre se réduit à l'interdiction de récupérer sa perte, de combler son absence. C'est cette perte que le système de la chaîne affronte afin de rendre continue la fonction constituante de la coupure dans la production

84 J. D. NASIO, *Enseignement de sept concepts cruciaux de la psychanalyse*, op. cit., p-60

d'un effet, le sujet et d'un produit, ce signifiant particulier. La conséquence immédiate du manque d'un signifiant est le maintien de la série tendue et vivante, ce qui signifie que le langage peut s'actualiser et vivre en et par son manque sans qu'il puisse se signifier lui-même. »⁸⁵

Les signifiants recouvrent une part d'opacité qui situe le manque de façon structurelle dans la constitution du psychisme humain. L'être humain est aussitôt engagé dans la relation à l'autre, c'est-à-dire, contraint de ne plus se choisir lui-même, ou bien la mère, comme objet d'amour. Le langage est donc opérant par la fonction de tiers, relayée par la parole paternelle qui en même temps érige la loi séparatrice.

« On comprend dès lors le sens de la formule lacanienne : la castration est symbolique et son objet [le phallus], imaginaire. C'est à dire qu'elle est la loi brisant l'illusion de chaque humain de se croire possesseur ou identifié à une toute-puissance imaginaire. »⁸⁶

2.4. Du triangle à la communauté

Si la loi de l'interdit de l'inceste vient donc limiter et frustrer la mère et l'enfant, elle s'instaure également pour le reste de la communauté. La loi régule les rapports humains entre eux et organise la communauté, la vie en collectivité, en permettant à chaque individu de vivre de façon sécurisante, à l'abri de deux grands drames : l'inceste et le meurtre.

L'interdit de l'inceste apparaît au cœur de la relation triangulée entre le père, la mère et leur enfant. Il situe les places de chacun et établit une logique sexuelle que les grandes cultures humaines affirment à travers l'exogamie : prendre un partenaire sexuel en dehors des liens de parenté. Si le père est celui qui organise et consolide cet interdit, il incarne toute la force des frustrations et des limitations qui viennent bloquer ou empêcher l'enfant de parvenir à ses buts pulsionnels. Dès lors, il est justifié que l'ambivalence des sentiments soit de cesse, rejouée au travers de ces expériences, et que l'alternance de sentiments de haine et d'amour soit exprimée à l'endroit de la figure paternelle. Personnage castrateur et limitateur, au service de la frustration, il réveille les sentiments de haine et de colère chez l'enfant qui se voit refuser, à maintes reprises, l'accès au plaisir et à la satisfaction. Quoi de plus évident que d'imaginer la disparition de celui qui entrave la voie du plaisir ? C'est à la base de cette interrogation que

85 J-D., NASIO, « Métaphore et phallus », in *Démasquer le réel, un essai sur l'objet en psychanalyse*, S. LECLAIRE (Dir), Coll Le champ freudien, Éditions du Seuil, Paris, 1971, p-105

86 Ibid., p-61-62

Freud a réfléchi sur la question de l'interdit du meurtre et notamment, au travers du complexe d'Œdipe.

« *Un interdit si puissant ne peut se dresser que contre une impulsion d'égale puissance. Ce qu'aucune âme ne désire, on n'a pas besoin de l'interdire, cela s'exclut soi-même. Précisément, le caractère insistant du commandement "tu ne tueras point", nous donne la certitude que nous descendons d'une lignée de meurtriers qui avaient dans le sang le désir de tuer, comme nous-mêmes peut-être encore.* »⁸⁷

Pour appuyer sa réflexion et tenter de lui donner une assise universelle, Freud a créé un mythe, dans l'optique de définir les motivations qui sous-tendent le meurtre du père. En écrivant *Totem et Tabou*, Freud a cherché à justifier ce qui pourrait s'inscrire à l'origine de ses élans de meurtre, en lien avec la caractéristique du sexuel et de l'inconscient chez l'être humain. Il imagine alors une horde primitive. A la tête de celle-ci, un père tyrannique et tout puissant détient toutes les femelles du clan. La notion de clan est rattachée à la notion de totémisme qui désigne avant tout le rapport des sociétés humaines à la nature (ce que Freud abordera par le prisme de l'animisme) puis la valeur éponyme du totem, en tant qu'il donne un nom et organise un groupe d'individu.

La référence à une horde et au clan renvoie à la vie primitive ou bien suggère des organisations de sociétés dites premières. Clan et totem se structurent autour des liens de parenté, en tous cas suggèrent très fortement l'appartenance. C'est pourquoi, dans ces organisations-là, il est aussi établi de façon impérieuse la prohibition de l'inceste.

« *Les prohibitions tabou les plus anciennes et les plus importantes sont représentées par les deux lois fondamentales du totémisme : on ne doit pas tuer l'animal totem et on doit éviter les rapports sexuels avec individus du sexe opposé appartenant au même totem.* »⁸⁸

A cela, s'ajoute alors l'interdit de meurtre qui garantit également la cohésion du groupe, car à la suite du meurtre du père, les fils éprouvent de la culpabilité. Ne pouvant se défaire de ce sentiment puissant, ils durent en lieu et place du père, ériger un totem qui ait fonction de souvenir et qui engage à des commémorations.

87 S. FREUD, « Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort », in *Essais de psychanalyse*, Coll Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2001, p-41

88 S. FREUD, *Totem et Tabou*, Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2001, p-53

« Ils [les fils] haïssaient le père, qui s'opposait si violemment à leur besoin de puissance et à leurs exigences sexuelles, mais tout en le haïssant ils l'aimaient et l'admiraient. Après l'avoir supprimé, après avoir assouvi leur haine et réalisé leur identifications avec lui, ils ont dû se livrer à des manifestations affectives d'une tendresse exagérée. Ils le firent sous la forme du repentir ; ils éprouvèrent un sentiment de culpabilité qui se confond avec le sentiment du repentir sous la forme communément éprouvé. Le mort devenait plus puissant qu'il ne l'avait jamais été de son vivant, toutes choses que nous constatons aujourd'hui dans les destinées humaines. Ce que le père avait empêché autrefois, par le fait même de son existence, les fils se le défendaient à présent eux-mêmes, en vertu de cette "obéissance rétrospective", caractéristique psychique que la psychanalyse nous a rendue familière. Ils désavouaient leur acte, en interdisant la mise à mort du totem, substitut du père, et ils renonçaient à recueillir les fruits de ces actes, en refusant d'avoir des rapports sexuels avec les femmes qu'ils avaient libérées. C'est ainsi que le sentiment de culpabilité du fils a engendré les deux tabous fondamentaux du totémisme qui, pour cette raison, devaient se confondre avec les deux désirs réprimés du complexe d'Œdipe. »⁸⁹

Planter le décor du mythe dans la nature primitive et archaïque, était pour Freud une stratégie d'établir à l'origine les grands principes qui animent la vie psychique du sujet, du désir à la pulsion, jusqu'à l'érection de la loi, en tant que sauvegarde du lien social. Car si ce mythe offre une explication aux « deux désirs réprimés du complexe d'Œdipe » à savoir : avoir des relations sexuelles avec sa mère ou son père, tout en désirant tuer le parent du même sexe, il permet une lecture de la loi comme garante de la structure psychique humaine. Non seulement la loi de l'interdit impose à l'être humain de réprimer sa pulsion, qu'elle soit sexuelle ou mortifère, mais elle agit en retour par la force de la culpabilité, sentiment qui accompagne les premiers pas de la horde vers la civilisation. Codifier les comportements par la loi demeure un acte de culture qui signe la capacité d'un groupe d'individus à penser leur rapport entre eux et à se protéger les uns des autres. La communauté peut donc perdurer ; par l'effort de pensée l'être humain s'élève au dessus de sa propre nature en instaurant des barrières qui entravent le parcours d'une pulsion qu'il sait dangereuse pour l'équilibre tout entier du groupe, mais aussi, pour son propre équilibre.

89 Ibid., p-201-202

Si la mère offre un support et une contenance à l'expérience sensorielle du nourrisson, le père porte et apporte avec lui un autre contenant, englobant la structure même du fonctionnement de la relation à l'autre, du lien social, enveloppé dans le tissu de la loi signifiante.

Arrivé dans un tourbillon d'informations sensorielles, le nouveau-né s'appuie donc contre l'Autre-maternel pour construire sa réalité interne et concevoir le monde. Un long travail psychique qui nécessite de surmonter les multiples épreuves de séparation. Accompagné sur cette route par les encouragements qui prennent place dans l'espace tiers, dans l'aire transitionnelle qui imbrique les univers interne et externe, pour les nouer au point de l'autre, le jeune enfant se construit comme être social. Les sens devenus des prises corporelles, soutiennent l'escalade du jeune enfant qui acquiert les rudiments fondamentaux qui organisent sa vie psychique et l'inscrivent dans la condition humaine.

En proie au manque, séparé du corps nourricier avec l'interdiction d'y retourner, excité par le désir sexuel encore brut et non rationalisé, de frustrations en découvertes d'intense émotion, les premières années de vie sont abondantes en nouveauté, entre inquiétante étrangeté et une ambivalence des sentiments de plus en plus familière. La parole gagne peu à peu le corps et permet les processus psychiques de symbolisation et d'imagination nécessaires à la capacité à se représenter l'univers environnant. La parole contribue à l'expérience subjective et le moi risque à se dire en face de l'autre. Avec le langage c'est la loi qui rappelle les places et les codes qui régissent la communauté. Il faut désormais s'y insérer. Reconnaître les balises culturelles qui viennent freiner les instincts naturels tout en gardant sauve la lueur du désir. Grandir.

Chapitre 2 De l'enfant à l'adolescent

La mise en route du pensant

Le petit humain a considérablement cheminé dans sa jeune existence depuis les premiers jours de sa naissance. Les sens, sentinelles du corps, ont permis à l'enfant de se construire en rapport à l'autre tout en intégrant un ensemble de codes et de règles qui organisent son environnement social. Psychiquement, plusieurs processus se sont aussi mis à l'œuvre pour structurer sa pensée et sa capacité à se représenter les choses. Grâce à ces rouages et à l'expérience, une subjectivité a pu émerger. A mesure que l'enfant s'approprie son corps en en découvrant ses mécanismes et ses besoins, il se singularise en empruntant son propre chemin.

La jeune enfance est donc marquée par une série de prouesses, depuis la mise en connexion des sens avec le psychisme, jusqu'à l'acquisition du langage, en passant par toutes les épreuves impliquant la mobilité du corps ; la station debout et la marche signant une étape très importante du développement.

En parallèle à ces apprentissages du quotidien, s'imprime également chez le jeune enfant, les grandes lignes directrices supportées par une éducation parentale et par une culture donnée qui soulignent l'originalité et la contingence de sa naissance. De façon holistique, par une culture humaine lue ici sous le prisme de la psychanalyse.

L'ambivalence des sentiments d'amour et de haine se présente comme originelle, encadrant toute la série d'épreuves et d'expériences à vivre ; le manque couplé au désir structure l'identité humaine ; les interdits fondamentaux sur lesquels la civilisation humaine est bâtie, agissent dans l'inconscient.

Le chapitre qui s'ouvre tentera de poursuivre la description des étapes fondamentales du développement du psychisme chez l'enfant, en s'appuyant sur les concepts des théories psychanalytiques. La mise en route du pensant, de la pulsion à la représentation, sera étoffée pour la revendiquer comme expérience à la fois corporelle et psychique. Au fur et à mesure que la pensée se construit et que le psychisme élabore des représentations plus nobles, l'enfant se transforme, grandit et accède à un territoire plus vaste de connaissance.

Connaissance du monde, connaissance de lui-même, l'enfant absorbe la culture humaine et à la fois l'interroge. Des origines de sa naissance, face à l'énigme du sexuel, l'enfant poursuit des constructions imaginaires colorées par le jeu et par ses expériences subjectives. Par là, il se singularise, sa pensée devient créative et il s'approprie davantage son environnement.

I. Inhiber et réprimer : un pas dans la culture

Au sortir donc de la toute première enfance, le système sensoriel est en quelque sorte laissé en arrière-plan alors que le langage et la communication verbale prennent le pas sur les rapports humains. Le pouvoir symbolique de la parole permet de nommer l'absent et dans cette entreprise signifiante, l'humain acquiert un statut qui l'extrait de sa nature pour le situer dans le rang des « parlêtres ». C'est bien parce-qu'il parle que l'être humain se distingue des autres espèces animales : il s'impose alors comme un être de culture.

« Mais ce passage de la mère au père caractérise en outre une victoire de la vie de l'esprit sur la vie sensorielle, donc un progrès de la civilisation, car la maternité est attestée par le témoignage des sens, tandis que la paternité est une conjecture, est édifiée sur une déduction et sur un postulat. Le parti pris qui élève le processus de pensée au-dessus de la perception sensorielle se révèle être une évolution lourde de conséquences. »¹

En effet, Freud signale l'importance de la culture, celle-ci rattachée à la fonction paternelle comme tiers révélateur de langage, synonyme d'une évolution, d'un passage clé dans le développement humain. L'empreinte de la culture qui revêt toutes les formes civilisatrices, c'est à dire les processus reliés à la pensée et à la loi, s'appose sur le corps humain comme manteau protecteur. Cet habit tient à distance l'agitation des sens et cache l'ardeur pulsionnelle. Réprimer la pulsion sexuelle, c'est prévenir du débordement qui peut mettre en danger l'autre et faire transgresser la loi des interdits.

1 S. FREUD, *L'homme Moïse et la religion monothéiste*, Coll Folio essais, Éditions Gallimard, Paris, 1986, p-213

1. Renoncer à la pulsion

Dans le développement psychique de l'enfant, se sont installés les mécanismes de pensées par lesquels fluctuent les représentations et les fantasmes, tout comme par lesquelles sont irriguées les pulsions, qui prennent leur source dans le corps. Le principe de plaisir est toujours à l'œuvre et désormais, son économie est régulée par les instances psychiques qui se consolident et qui entrent en conflit. Les trois entités désignées par S. Freud, le ça, le moi et le surmoi conquièrent donc l'espace psychique pour tenter de modérer l'afflux pulsionnel, chacune essayant d'imposer son exigence.

Désigné comme réservoir des pulsions, le « ça » représente le magma souterrain en activité, une énergie pas toujours différenciée : le moi s'intéresse de près aux écoulements qui en proviennent. La libido, l'énergie sexuelle, doit en effet connaître des freins et des restrictions pour ne pas se déverser continuellement. C'est ce que le moi tend à maîtriser, en contre-pied du surmoi qui concentre les normes et les exigences codifiées de l'extérieur. Le moi et le surmoi ont en commun d'agir sur la pulsion.

« Le renoncement à la pulsion, cependant, peut aussi être obtenu de force par d'autres motifs, des motifs intérieurs comme nous disons à juste titre. Dans le cours du développement individuel, une part des puissances inhibitrices à l'œuvre dans le monde extérieur est intériorisée ; il se forme dans le moi une instance qui se pose en face du reste pour observer, critiquer et interdire. Nous nommons surmoi cette nouvelle instance. A partir de ce moment, le moi, avant de mettre en œuvre des satisfactions pulsionnelles exigées par le moi, doit prendre en considération non seulement les dangers du monde extérieur mais l'objection du surmoi, et aura d'autant plus d'occasions de renoncer à la satisfaction pulsionnelle. »²

Le surmoi se consolide dans la psyché au sortir du complexe d'Œdipe qui marque pour l'enfant, le renoncement au désir de la mère, en tant qu'objet d'amour. Du dénouement du complexe, qui inaugure en même temps la soumission à la loi de l'interdit, le surmoi acquiert une puissante autorité, elle-même issue des legs parentaux inconscients. L'enfant a donc intériorisé, dans le psychisme, les normes préventives et inhibitrices héritées de l'éducation parentale, qui mettent au pas le dynamisme pulsionnel. Cette autorité est confortée par l'angoisse de castration, menace émanant du complexe d'Œdipe.

2 Ibid., p-216

« Ce surmoi, en effet, est tout autant le représentant du ça que du monde extérieur. Ce qui lui a donné naissance c'est que les premiers objets des motions libidinales du ça, le couple parental, ont été introjectés dans le moi ; au cours de cette introjection la relation à ces objets a été déssexualisée, déviée de ses buts directs. C'est seulement de cette manière que le complexe d'Œdipe peut être surmonté. Le surmoi conserve dès lors des caractères essentiels des personnes introjectées, leur puissance, leur sévérité, leur tendance à surveiller et à punir. »³

Le surmoi relaye les grands interdits au centre de la psyché et acquiert une dimension morale qui ajoute à la fonction de censure, le sentiment de culpabilité. En lien avec ce que la culture humaine a interdit, le surmoi police le moi, le contraignant davantage à renoncer à la satisfaction pulsionnelle.

« Malgré le renoncement effectué, un sentiment de culpabilité surviendra donc et c'est là un grand inconvénient économique de l'instauration du sur-moi, autrement dit de la formation de la conscience morale. Le renoncement pulsionnel n'a plus alors d'effet pleinement libérateur, l'abstinence vertueuse n'est plus récompensée par la garantie de l'amour ; contre un malheur externe menaçant – perte d'amour et punition de la part d'une autorité externe- on a échangé un malheur interne perdurant, la tension de la conscience de culpabilité. »⁴

En relevant ces contraintes et ces pressions, il est facile de percevoir à quel point le psychisme héberge de nombreux conflits que le moi tente de régler. Le moi devient régulateur et réalise l'exercice difficile et forcé de parer aux attaques pulsionnelles du ça, tout en répondant de l'autorité du surmoi qui maintient active de façon inconsciente, la série d'inhibitions et d'interdictions portée par le discours parental et sociétal. Le conflit opère donc entre le désir inconscient de satisfaire la pulsion sexuelle de l'Œdipe maintenue refoulée et l'interdit enregistré par le surmoi.

La force jaillissante du ça, a amené S. Freud à comparer le moi au cavalier qui doit contrôler sa monture et calmer son impétuosité.

3 S. FREUD, « Le problème économique du masochisme », in *Névrose, Psychose et Perversion*, Coll Bibliothèque de psychanalyse, Éditions PUF, Paris, 1990, p-294

4 S. FREUD, *Le malaise dans la culture*, Coll Quadrige, Éditions PUF, Paris, 1997, p-71

« L'importance fonctionnelle du moi se manifeste en ceci que, normalement, il lui revient de commander les accès à la motilité. Il ressemble ainsi, dans sa relation au ça, au cavalier qui doit refréner la force supérieure du cheval, avec cette différence que le cavalier s'y emploie avec ses propres forces et le moi, lui, avec des forces d'emprunt. [...] De même que le cavalier, s'il ne veut pas se séparer de son cheval, n'a souvent rien d'autre à faire que de le conduire où il veut aller, de même le moi a coutume de transformer en action la volonté du ça, comme si c'était la sienne propre. »⁵

Le moi a donc des fonctions plurielles qui le situent au milieu du conflit psychique, à la fois comme le terrain où se joue le combat des forces pulsionnelles à la poursuite de leur but, et à la fois comme protagoniste de la scène. Le moi dérivant du ça comme sa partie la plus organisée, inhibe les pulsions en tenant compte des exigences du surmoi. Il oriente et prend part au conflit en liant les représentations et en maintenant la pensée stable. Car en effet, les pulsions sont rivées à des représentations dont le moi peut difficilement assumer la charge sexuelle ou bien transgressive. Maintenir éloignées de la conscience ces représentations psychiques est une façon de sauvegarder le sujet d'un passage à l'acte ou bien d'un grand malaise. Néanmoins ces représentations et leur charge d'affects demeure active dans l'inconscient. C'est le travail du refoulement, mécanisme qui permet au moi de réguler les conflits. S. Freud a énuméré plusieurs destins aux pulsions qui, si elles n'atteignent pas leur but, doivent tout de même advenir sous une forme ou une autre. La notion de destin signe le point d'arrivée, le point où choit la pulsion.

2. Les rouages du psychisme : refoulement et sublimation

Au nombre de quatre, les destins des pulsions se déclinent ainsi : double retournement de la pulsion (renversement et retournement), le refoulement et la sublimation. Les deux derniers étant ceux qui méritent une plus large explication pour accompagner la réflexion ici déployée.

Tous les destins de la pulsion sont soumis aux trois grandes polarités qui rythment la vie psychique et ainsi, le devenir de la pulsion : le principe actif-passif, le principe sujet (moi)-

5 S. FREUD, *Le moi et le ça*, Coll Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2010, p-64-65

objet (extérieur), le principe plaisir- déplaisir couplé à l'amour et la haine. Ce sont les oppositions entre tous ces principes qui orchestrent les conflits psychiques.

2.1 Le refoulement

Pierre angulaire des théories psychanalytiques, le processus de refoulement soutient l'impossibilité de se représenter psychiquement et de façon consciente, des désirs marqués du sceau de l'interdit. Le refoulement agit donc comme un mouvement qui maintient dans l'inconscient, les représentations inconcevables associées à des désirs sexuels prohibés, l'exemple le plus fort étant l'interdit de l'inceste intériorisé suite au complexe d'Œdipe. De plus c'est parce que ce refoulement est efficient que la vie psychique du sujet peut ensuite se dérouler de façon équilibrée. Ce refoulement est maintenu en place grâce à l'angoisse de castration qui fonctionne comme un verrou psychique.

« Dans tous les cas observés on constate qu'un désir violent a été ressenti, qui s'est trouvé en complète opposition avec les autres désirs de l'individu, inconciliable avec les aspirations morales et esthétiques de sa personne. Un bref conflit s'est ensuivi ; à l'issue de ce combat intérieur, le désir inconciliable est devenu l'objet du refoulement, il a été chassé hors de la conscience et oublié. Puisque la représentation en question est inconciliable avec le « moi » du malade, le refoulement se produit sous formes d'exigences morales ou autre de la part de l'individu. L'acceptation du désir inconciliable ou la prolongation du conflit auraient provoqué un malaise intense ; le refoulement épargne ce malaise, il apparaît ainsi comme le moyen de protéger la personne psychique. »⁶

Le mécanisme du refoulement sert donc à maintenir stable le flux des représentations psychiques en empêchant les pensées désagréables de s'immiscer dans la conscience et de perturber le sujet. Néanmoins, si la charge d'affects qui accompagnent les représentations n'est pas démesurée et reste assimilable pour le moi

Le refoulement demeure efficace en effet contre les représentations mais pas leur charge d'affect, dont leur destin reste incertain, si ce n'est de provoquer des manifestations corporelles, telles que l'angoisse ou le symptôme. Car si les représentations refoulées sont maintenues dans l'inconscient, la trace des affects qui y est rattachée, demeurent agissante dans le corps. Le refoulement constitue donc un destin de la pulsion qui consiste à empêcher

6 S. FREUD, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Éditions Petite bibliothèque Payot, Paris, 1966, p-26-27

la mise en pensée du désir interdit et de l'abandonner à l'inconscient. La sublimation, quant à elle, est un destin de la pulsion qui opère différemment dans la transformation de la pulsion.

2.2. La sublimation

Le processus de sublimation consiste à transformer l'énergie de la pulsion sexuelle en une forme épurée de sexuel, en changeant le but et l'objet de la pulsion. Une valeur plus noble est ainsi concédée à la pulsion sublimée car elle s'élève à un niveau supérieur ; elle est une aspiration plus haute qui confirme la perspective d'élévation de la culture.

La sublimation prouve donc son éclat par les arts, par diverses formes culturelles dans lesquelles l'esprit humain s'épanche, laissant libre cours à ses inspirations créatives. Ces transformations, toutefois, procurent du plaisir, malgré le changement de but et d'objet.

« La sublimation pulsionnelle est un trait particulièrement saillant du développement de la culture, elle permet que des activités psychiques supérieures, scientifiques, artistiques, idéologiques, jouent dans la vie de culture un rôle tellement significatif. »⁷

La sublimation permet donc à la pulsion de « s'extérioriser », de « s'exprimer » en glissant ailleurs, sous une nouvelle forme créée par l'intellect. La sublimation de la pulsion peut alors se retrouver sous des aspects créatifs quotidiens qui sont mis à l'œuvre dans le jeu par exemple, où la charge sexuelle de la pulsion semble éradiquée, la preuve étant qu'elle n'excite plus le corps.

« Les satisfactions de cette sorte, telle que la joie de l'artiste à créer, à donner corps aux formations de sa fantaisie, celle du chercheur à résoudre des problèmes et à reconnaître la vérité, ont une qualité particulière, qu'un jour nous pourrions certainement caractériser métapsychologiquement. Pour l'heure, nous pouvons seulement dire de manière imaginée qu'elles nous apparaissent "plus délicates et plus élevées", mais leur intensité est amortie, comparée à celle provenant de l'assouvissement de motions pulsionnelles grossières et primaires ; elles n'ébranlent pas notre corporéité ».⁸

7 S. FREUD, *Le malaise dans la culture*, Coll Quadrige, Éditions PUF, Paris, 1997, p-40

8 Ibid., p-22

Les pulsions ont donc plusieurs destins, tels que le refoulement ou la sublimation, qui témoignent du conditionnement culturel dans lequel l'être humain naît et évolue. Ces destins ont en commun de constituer un barrage à la force pulsionnelle, dans l'objectif d'assurer la viabilité psychique du sujet tout comme celle des autres individus puisque ces rouages structurent le culturel et la loi qui organisent la communauté des hommes. La vie psychique se construit dans le cercle de l'autre, depuis l'autre-maternel jusqu'à l'alter-ego du groupe.

Le refoulement et la sublimation ont pour rôle de contribuer à la répression des pulsions. La sublimation semble modérer l'inconfort de ce renoncement en permettant une délégation du plaisir qui prend forme autrement, soit par une forme créative externe, soit par un fantasme en investissant les représentations.

« La sublimation consiste dans ce cas dans un processus d'abstraction de l'objet, une dérivation progressive de l'énergie sexuelle dans des directions non sexuelles. »⁹

Néanmoins, ces rouages psychiques ne contribuent pas seulement à traiter la vie pulsionnelle du sujet, ils prennent part à la construction même du moi du sujet dans la mesure où ils permettent l'agencement des registres de symbolisation et d'imaginaire, indispensables à l'élaboration de la pensée.

Chez le jeune enfant, la période qualifiée de période de latence, qui correspond aux années suivant la résolution du complexe d'Œdipe, est une période importante où le sexuel, s'il n'est pas éludé, n'est pas encore conscientisé. Le jeune enfant, toujours traversé par les motions pulsionnelles, doit consolider sa structure psychique et son mode relationnel avant d'assumer plus tard, aux abords de l'adolescence, une vie sexuelle proprement dite.

« De quelles manières se font donc ces constructions capables d'endiguer les tendances sexuelles, et qui décident de la direction que prendra le développement de l'individu ? Elles se constituent vraisemblablement aux dépens des tendances sexuelles de l'enfant qui ont continué d'exister dans la période de latence, mais qui en totalité, ou en partie ont été détournées de leur usage propre et appliquées à d'autres fins. Les sociologues semblent d'accord pour dire que le processus détournant les forces sexuelles de leur but et les employant à des buts nouveaux, processus auquel on a donné le nom de sublimation, constitue l'un des facteurs les plus importants pour les acquisitions de la civilisation. Nous

9 S. DE MIJOLLA-MEJOR, *La sublimation*, Coll Que sais-je ?, Editons PUF, Paris, 2005, p-11

ajouterons volontiers que le même processus joue un rôle dans le développement individuel et que ses origines remontent à la période de latence sexuelle chez l'enfant. »¹⁰

II. La période de latence

Les théories de Freud ont beaucoup dérangé les mœurs de son époque, et dérangent encore aujourd'hui pour questionner le rapport de l'humain à sa sexualité et le rôle majeur qu'il joue dans sa construction psychique et identitaire. Les origines de la vie conservent une part d'insondable et l'énigme humaine demeure encore ouverte. Il est difficile pour l'homme de s'accoutumer à un principe de vie dominé par le sexuel et la névrose constitue bien ce nœud inconscient qui retient le conflit psychique de chacun, s'originant dans l'infantile. Pour autant, la théorie de la sexualité infantile que Freud établit cherche à expliquer l'énergie du vivant en lien avec la sensorialité primaire.

Dans les *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, S. Freud, envisage plusieurs mouvements clés dans la construction de la sexualité en distinguant d'abord l'amnésie infantile comme étant aux prémices de l'histoire de l'individu, qui conditionne l'existence du refoulement en lien avec l'inconscient.

« C'est l'amnésie infantile qui, créant pour chacun de nous dans l'enfance une sorte de préhistoire et nous cachant les débuts de la vie sexuelle, fait que l'on néglige de prendre en considération l'importance de la période infantile dans le développement de la vie sexuelle en générale. »¹¹

Les pulsions sexuelles, dont Freud a présenté leur déploiement par étayage, c'est -à-dire dans le sillon de la pulsion qui cherche la satisfaction d'un besoin organique, ont sensiblement investis les zones du corps qualifiées d'érogène. Par les sollicitations répétées de ces zones érogènes la recherche de plaisir est lancée et elle sera à l'œuvre toute la vie du sujet. Néanmoins, au stade infantile, cette sexualité n'est pas mature, elle est qualifiée d'auto-érotique et le corps est support de cette quête d'Éros. La masturbation s'installe sans arrière-pensée, si ce n'est par la suite, la prévention éducative parentale qui sommera le petit enfant de modérer ses activités. L'angoisse de castration toujours active, la culpabilité érigée, le

10 S. FREUD, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, op. cit., p-70-71

11 Ibid., p-68

jeune enfant se conforme à la discrétion. La culture s'installe donc bien à mesure que la vie sexuelle s'entérine un peu plus profondément dans le corps et dans la psyché.

*« C'est pendant la période de latence, totale ou partielle, que se constituent les forces psychiques qui, plus tard, feront obstacles aux pulsions sexuelles et, telles des digues, limiteront et resserreront leurs cours (le dégoût, la pudeur, les aspirations morales et esthétiques). Devant l'enfant né dans une société civilisée, on a le sentiment que ces digues sont l'œuvre de l'éducation, et certes l'éducation y contribue ».*¹²

La période de latence se situe communément entre l'âge de 7 et 10 ans, lorsque le complexe d'Œdipe « s'achève » ou se désamorce, c'est à dire, lorsque ont lieu pour le jeune enfant, les événements psychiques conséquents et structurants, à savoir l'instauration du refoulement et l'avènement du surmoi, en lien avec l'angoisse de castration.

La période de latence se caractérise donc par une mise au repos de l'énergie sexuelle, une sorte de sommeil, pendant lequel le corps semble moins irrigué par la libido, au profit d'une activité intellectuelle très intense. La sublimation joue son rôle de transformation de la pulsion en se concrétisant sous toutes les formes d'activités possibles que cette tranche d'âge laisse supposer. En effet les apprentissages sont foisonnants dans tous les domaines, qu'ils soient liés au savoir, à la scolarité, à la motricité du corps, aux défis cognitifs, en somme, aux découvertes de la vie.

*« La période de latence est le moment de l'inscription de l'enfant dans la culture, le passage du petit enfant pulsionnel à l'être doué de raison, qui peut vivre en société et qui est soumis à la loi commune. Pour chaque enfant, la période de latence correspond à l'inscription dans la civilisation, qui doit se faire grâce à la sublimation, mais aussi grâce au refoulement et aux mécanismes de défenses. »*¹³

Cette période dite de latence, qui s'apparente à un bain culturel, participe à une tentative de domination de l'état le plus « naturel », du moins instinctif, de la plus jeune enfance. Désormais les rapports sociaux de l'enfant sont codifiés, exigent une certaine réflexion et prise de recul. Assortis à la culpabilité, les actes se veulent plus réfléchis et la

12 Ibid., p-70

13 C. ARBISIO, « Enfants d'hier et d'aujourd'hui : la sexualité infantile entre permanence et changements, in C. BERGERET-AMSELEK, *De l'âge de raison à l'adolescence : quelles turbulences à venir ?*, Hors Collection, Éditions ERES, 2005, p72

raison au sens de « raisonnable » est recherchée. Ces élaborations psychiques sont soutenues par la capacité de l'enfant à connecter entre eux les aspects symboliques et imaginaires qui donnent forme aux représentations que l'enfant se fait de lui-même et du monde qui l'entoure.

1. La pulsion épistémophile

Les constructions mentales et leurs ramifications fortuites liés à la recherche intellectuelle sont de nouvelles sources de plaisir et en cela, elles supportent le travail de sublimation. Ces stimulations sont recherchées car elles sous-tendent une pulsion épistémophile, c'est-à-dire animée par un désir de savoir et d'obtenir des réponses face aux diverses interrogations qui agitent le jeune enfant.

Cette curiosité déjà activée par la pulsion de voir, d'interroger ce qui se cache au-delà du visible, se double d'une véritable quête de sens et de signification de l'existence. Autour de ce qui fait énigme et mystère, la question du sexuel et des origines, persiste.

Le jeune enfant cherche à comprendre d'où il vient et l'intrigue est forte lorsqu'il apprend que les bébés sortent du ventre de leur mère. L'enfant pressent que la déformation du corps de la femme qui accueille le bébé dans son ventre, renvoie à un corps-à-corps. Le mystère de la naissance et de la création des bébés nourrit intensément l'imaginaire des enfants. Freud définit le fantasme de la scène originaire comme une formulation inconsciente du rapport sexuel entre les parents, à la fois inquiétante et angoissante.

Freud soutient que le fantasme de cette scène, qu'il soit matériellement nourris d'indices réels (bruits du couple liés au rapport, vue de la scène) ou non, constituerait une trame originelle à la formation des névroses et à la constitution psychique des individus. Freud défend « *l'idée que cette scène appartient au passé – ontogénique et phylogénique- de l'individu et constitue un événement qui peut être de l'ordre du mythe, mais qui est déjà là, avant toute signification apportée après-coup* ». ¹⁴

Ce qui est pour autant formel, c'est la puissante curiosité sous-jacente à l'énigme des origines qui, pour chaque naissance, situe nécessairement un rapport sexuel entre deux personnes. Le jeune enfant s'empare donc de ces interrogations, soutenues par le désir de savoir et de comprendre, et dans cet élan réflexif, le jeune enfant commence à se soucier de lui-même, et cherche à découvrir sa propre histoire.

14 J. LAPLANCHE & J-B. PONTALIS, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Éditions PUF, Paris, 2007, p-433

« L'enfant s'attache aux problèmes sexuels avec une intensité imprévue et l'on peut même dire que se sont là les problèmes éveillant son intelligence. »¹⁵

La pulsion épistémophile accompagne la période de latence en investissant toutes formes de connaissances liées aux fonctionnements des choses, dans un objectif de compréhension, et positionne au cœur de cette recherche, la question des origines de l'enfant, rencontre sexuelle de deux êtres.

« La soif de savoir du petit enfant se manifeste par ses inlassables questions, qui semblent énigmatiques à l'adulte tant qu'il n'a pas compris que toutes ces questions ne sont que des détours, et que, si elles ne connaissent pas de fin, c'est que l'enfant s'en sert pour remplacer une seule question, qu'il n'ose pourtant pas poser. »¹⁶

« La soif de savoir » s'associe donc au travail de sublimation qui détourne la question, tout autant que le but de la charge pulsionnelle. Dans cette investigation, sous-tendue par une quête de plaisir, le jeu semble permettre une évacuation de cette tension, tout comme favorise un travail d'assemblage et une intense activité cérébrale.

L'enfant éprouve donc du « plaisir à jouer avec des représentations mentales équilibrant la non satisfaction immédiate des pulsions et permettant l'attente en fantasmant-anticipant un désir érotique ou grandiose inassouvi. Cette fantasmatisation propre à l'enfant latent [...] sous-tend ses jeux, [...] tout en s'accompagnant d'un développement exponentiel des capacités de symbolisation, fondement de la créativité ». ¹⁷

15 S. FREUD, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Coll Idées, Éditions Gallimard, Paris, 1962, p-91

16 S. FREUD, *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, p12

17 J-Y. CHAGNON & M-L. DURAND, *Latence et sexualité : un couple improbable ?*, in « Psychologie clinique et projective », n°2, Éditions ERES, 2016, p-26-27

2. Le jeu et la créativité

2.1. Créativité primaire et relation à l'objet

Pour considérer la potentialité du jeu chez l'enfant, il convient de revenir à quelques explications concernant l'avènement de la pensée et son articulation au symbolique, afin de saisir son importance dans le développement psychique du petit humain.

Dès la naissance, l'activité de jouer offre à l'*infans* plusieurs moyens de consolider sa structure psychique, que ce soit par la récompense de la représentation qui conjure les épisodes d'absence de la mère, tout comme la pensée et son système de fabrication qui se déploie en tant que véritable création du sujet. La créativité recouvre alors deux dimensions essentielles que sont la capacité d'agir, dans une réelle intention et tentative de maîtrise sur l'objet ; et le travail de subjectivation qui accompagne toutes expériences du sujet.

« Le jeu est en lui-même excitant et précaire. Cette caractéristique vient non de l'éveil pulsionnel, mais de la précarité propre au jeu réciproque qui se fait dans l'esprit de l'enfant entre le subjectif (proche de l'hallucination) et l'objectivement perçu (la réalité effective ou partagée). »¹⁸

Grâce à cette superposition réussie entre le « trouvé-créé », l'enfant fait l'expérience d'une illusion qui le conforte dans l'idée d'être à l'origine de l'existence de l'objet. Ces premières expériences sont signe de toute-puissance pour l'enfant qui pressent sa capacité d'agir et de maîtriser les objets de son environnement. Néanmoins, cette illusion, ne se concrétise que parce que le parent, l'autre-maternel ou celui qui dispense les soins, contribue à cette superposition du monde interne et du monde externe, en mettant à disposition de l'enfant les objets. Le « trouvé-créé » symbolise cette opération soutenue par la rencontre de deux êtres partageant le même l'environnement. Il participe de la fonction intermédiaire de l'aire transitionnelle qui échafaude un entre deux, entre le dehors et le dedans.

« Dans cette aire, l'enfant rassemble des objets ou des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en les mettant au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne

18 D. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, op. cit., p-106-107

ou personnelle. Sans halluciner, l'enfant extériorise un échantillon de rêve potentiel et il vit, avec cet échantillon, dans un assemblage de fragments empruntés à la réalité extérieur. »¹⁹

Cet empiètement entre le dedans et le dehors favorise le travail d'intégration du moi, qui se nourrit de cet apport psychique comme « matière première psychique » (Freud). Perçu de façon fragmentée, l'objet doit pouvoir être re-composé à l'intérieur. Un nouvel assemblage est nécessaire et c'est là le travail de la psyché qui pour se représenter l'objet, le redéfinit à partir de l'expérience sensorielle et perceptive. Cette opération de connaissance de l'objet, par son intégration, son introjection, soutient le processus-même de pensée qui consiste en cette re-présentation.

« Ce qui veut dire que l'objet « perçu » est un objet représenté comme perçu, qu'il a subi un travail de transformation et de « production » interne. Notre cerveau et notre appareil psychique travaillent à partir de représentations et de représentations seulement. C'est à tort que l'on oppose représentation et perception, la perception est une « représentation perceptive »²⁰

Cette activité de se représenter le monde à l'intérieur contribue à la discrimination que le moi opère entre le dedans et le dehors et témoigne d'un travail de production, à entendre au sens de création. Le processus de symbolisation est alors le moyen par lequel la fabrication des représentations est possible. Véritable médiation réflexive, la symbolisation qui est cette possibilité de se représenter l'objet absent, fait le lien entre la réalité psychique et le monde extérieur. Dans cet élan, le jeune enfant construit sa réalité intérieure, configurée par la relation objectale, et assume une participation primaire au monde, en créant à la fois le pensant de son être et répondant à l'exigence de son besoin.

« S'il existe un potentiel créatif vrai, alors nous devons nous attendre à le trouver, parallèlement à la projection de détail introjecté, dans chaque effort productif, et nous l'identifierons non tant en raison de l'originalité de la production, qu'à cause du sens qu'a le sujet de la réalité de l'expérience et de l'objet. »²¹

19 Ibid., p-105.

20 R. ROUSSILLON, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, Coll Psychismes, Éditions Dunod, Paris, 2009, p-56

21 D. W. WINNICOTT, *La nature humaine*, op. cit., p-146-145

Le petit humain est engagé activement dans le monde et son environnement. Sa présence en contact avec le monde physique et la relation objectale se mettant en place, l'*infans* procède à la construction de son espace psychique, en prise avec la sensorialité toute entière. Cette sensorialité primordiale qui instille des écarts, des rythmes et des vibrations, soutient le processus de symbolisation qui médiatise la réalité interne du monde externe, du passé et du présent.

L'illusion procurée par le jeu inscrit la relation d'objet, tout comme la dimension interactive du vivant, à la frontière du moi et du non-moi, dans l'aire transitionnelle où les objets et les sujets sont en transition, en attente de transformation. La capacité à transformer induit la capacité d'agir sur les objets, les éléments et les phénomènes qui habitent l'extérieur. L'illusion du « trouvé-crée » permet que l'élaboration psychique ait lieu, mais atteste également de l'intention du sujet d'aller à la rencontre de l'objet. En effet, la pulsion est à l'œuvre et elle est active, en quête de satisfaction et donc d'objet.

« Ses pulsions le forcent à avoir une activité tout à fait particulière à l'égard du monde extérieur, si bien que l'on pourrait dire, en mettant l'essentiel en relief, que le moi-sujet est passif face aux excitations extérieurs et actif par ses propres pulsions. »²²

Le dynamisme pulsionnel conduit donc le jeune enfant à se situer par rapport au monde extérieur en trouvant, ou non, du répondant dans les objets qui s'offrent à lui, sous couvert momentanée de l'illusion subjective qu'il est à l'origine de leur création. Du moins, le jeune enfant va tenter de le vérifier en agissant sur l'objet, jouet réel ou personne de son entourage. L'épreuve significative qui tente de vérifier la permanence de l'objet, en dépit de ses absences imprévisibles, réside par exemple dans le fait de jeter au loin les jouets et les voir ou non revenir.

L'exemple éloquent est celui du « for-da » évoqué au chapitre 1, qui illustre le processus de symbolisation à l'œuvre dans le recouvrement de l'absence par les vocalises du jeune enfant « oooooo - daaa », mais aussi témoigne de la volonté de pouvoir et de maîtrise sur l'objet en le jetant au loin et en le récupérant grâce à une ficelle. Le jeu se situe donc à la croisée des espaces tant psychique que matériel, acquérant une fonction transitionnelle qui contribue au développement de l'enfant.

22 S. FREUD, *Pulsions et destins des pulsions*, op. cit., p-92

Si le jeu sert également la relation d'objet, c'est qu'il permet à l'enfant de vérifier la fiabilité et la résistance des objets et phénomènes qui l'entourent. La pulsion est active, elle traduit un besoin et cherche à se décharger, mettant en activité le corps et le psychisme, en quête d'objet. La théorie des pulsions revêt deux polarités, signe de l'ambivalence des sentiments, entre amour et plaisir, haine et déplaisir. La pulsion est fréquemment mue par une charge d'agressivité qui témoigne de la mise en activité du sujet, en quête de satisfaction, mais aussi de décharge.

« La théorie orthodoxe suppose toujours que l'agressivité est réactionnelle à la rencontre avec le principe de réalité alors qu'en fait, c'est la pulsion destructrice qui crée la qualité de l'extériorité. »²³

Le petit humain est donc agi par cette pulsion de destruction qui va lui permettre de tester l'environnement, via le jeu, les cris, les gestes brusques, qui sont autant de phénomènes symboliques, en charge de vérifier la persistance des objets qui composent le monde extérieur. L'exemple du jeter évoqué dans le jeu de la bobine traduit l'énergie déployée en vue d'assouvir un pouvoir sur l'objet. Pour Winnicott, l'enfant se risque au jeu de la destructivité, dans l'objectif de pouvoir ensuite intégrer les objets dans son espace psychique.

« L'objet est toujours en train d'être détruit. Cette destruction devient la toile de fond inconsciente de l'amour d'un objet réel ; c'est-à-dire un objet en dehors de l'aire de contrôle omnipotent du sujet. L'étude de ce problème comporte une estimation de la valeur positive de la destructivité. La destructivité, à laquelle s'ajoute la survivance de l'objet à la destruction, place celui-ci en dehors de l'aire des objets établis par mécanismes projectifs mentaux du sujet. Ainsi se crée un monde de réalité partagée que le sujet peut utiliser et qui peut envoyer en retour dans le sujet une substance autre-que-moi. »²⁴

Cette épreuve de la destructivité est structurante donc pour le jeune enfant qui constate ainsi la permanence de l'environnement et sa fiabilité, notamment lorsque les objets investis sont des personnes. Winnicott n'a de cesse de souligner l'importance fondamentale de l'environnement, constitué d'objets et d'individus, dont la participation active est essentielle afin de consolider l'illusion de l'enfant, dans son effort premier de créativité.

23 D. W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, op. cit., p-174

24 D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, op. cit., p-176

Néanmoins, sa résistance à la destructivité de l'enfant est impérative afin que l'enfant intègre la solidité de l'interaction, tout comme la viabilité des espaces de cohabitation. Le « cadre » que forment les individus et l'environnement extérieur de l'enfant sont déterminants pour son développement. C'est la limitation exercée par ce cadre qui permet au jeune enfant, depuis sa naissance, d'en vérifier la constance, la porosité, la fiabilité et de la sorte, construire sa confiance. L'environnement doit assurer une fonction sécurisante pour que le jeune enfant ait la confiance nécessaire et suffisante pour se risquer aux jeux de la créativité et de la destructivité.

« L'espace potentiel entre le bébé et la mère, entre l'enfant et la famille, entre l'individu et la société ou le monde, dépend de l'expérience qui conduit à la confiance. On peut le considérer comme sacré pour l'individu dans la mesure où celui-ci fait, dans cet espace même, l'expérience de la vie créative. »²⁵

Le jeu est donc le vecteur privilégié de cette illusion qui participe du développement entier de l'enfant, sur les plans psychiques et physiques, tout comme aux niveaux imaginaire et symbolique. La consolidation du jeu dans l'aire transitionnelle favorise toutes formes de créativité, impliquant l'environnement et l'entourage du jeune enfant. Cette créativité acquérant elle-même une fonction sublimatoire, permettant la transformation des buts sexuels de la pulsion.

2.2. Latence et enfance

Dans le traitement du pulsionnel, si la sublimation devient une médiation essentielle, c'est qu'elle permet à l'enfant de convoquer le symbolique pour faire glisser la charge pulsionnelle en la transformant en pensée, en représentation. La pulsion sexuelle changeant de but et d'objet trouve donc sa décharge la plus propice par et dans le jeu. De plus, l'accès au symbolique qui organise le langage et le registre de l'imaginaire soutiennent les scénarios du jeu.

« L'enfant latent va devoir symboliser ce qu'il ne peut accomplir de ses potentialités et de celles de sa vie pulsionnelle. Il symbolise ce qu'il ne peut accomplir, il symbolise ce qui ne

25 Ibid., p-191

peut que rester potentiel, il symbolise pour entretenir l'espoir d'une réalisation future et ainsi y renoncer dans le présent, il le symbolise pour le mettre « en latence. »²⁶

La charge sexuelle de la pulsion est moins forte, alors que de nouveaux centres d'intérêt se multiplient et tirent l'attention du jeune enfant vers de nouveaux objets sur lesquels sublimer la pulsion. Néanmoins, l'énergie sexuelle, si elle en est pacifiée, plus docile, n'est pas pour autant éliminée. Elle s'avère aussi contenue par le refoulement mais elle n'en demeure pas moins inexistante. Par la symbolisation, le jeune enfant fabrique de nouveaux fantasmes, des nouvelles représentations, qui diffèrent la décharge de la pulsion qui, somme toute, n'est pas complètement satisfaite.

« Pour autant l'enfant ne renonce pas à la satisfaction de ses désirs, il renonce à certaines formes de réalisation ou d'accomplissement pour en investir de nouvelles. Sans ce détournement, cette dérivation dans/via la sublimation, la sexualité infantile resterait traumatique car elle ne dispose pas de satisfaction- décharge effective. »²⁷

Le sexuel est alors transformé, sublimé, contourné, ou encore déguisé grâce à la panoplie des possibles que fait exister le jeu ; le sexuel demeure toujours quelque part, en latence, ailleurs. Car si la décharge pulsionnelle est métabolisée pour l'enfant, le sexuel reste présent dans les discours, les comportements et les allusions véhiculées par toutes formes d'images et de représentations qui président la réalité. Les parents et la communauté d'adultes présents autour du bébé, de l'enfant, étant eux-mêmes, mus par l'énergie pulsionnelle, convoquent d'une certaine manière le sexuel dans l'environnement. C'est bien cette part « potentielle » qui reste en marge pour l'enfant mais qui est effective pour l'adulte. C'est cette potentialité-là qui est latente, flottante, qui constitue la référence interrogative des enfants en phase de latence. Le sexuel est donc toujours bien là et il charrie avec lui le mystère de la vie que l'enfant persiste à questionner par le jeu et les autres formes de sublimation.

« Aussi bien l'effort théorique de l'enfant tentera-t-il de rendre compte et de masquer cet élément énigmatique, il s'organisera sur cette base pour tenter de réduire cet inconnu excitant. L'énigme va ainsi rester en latence dans la psyché qui sera affectée simultanément d'un potentiel d'excitation, à sont tour réprimé et mis en latence. »²⁸

26 R. ROUSSILLON, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, op. cit., p-141

27 J-Y. CHAGNON & M-L. DURAND, « Latence et sexualité : un couple improbable ? », in *Psychologie clinique et projective*, n°2, Éditions ERES, 2016, p-35

28 R. ROUSSILLON, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, op. cit., p-144

La pulsion épistémophile est donc bien à l'œuvre en parallèle du travail de sublimation, et la créativité de l'enfant devient essentielle pour figurer la pulsion sexuelle. La mise en scène imaginaire s'inspire de ce que le sujet accumule et associe comme sa part à lui, c'est-à-dire, le subjectif qu'il fabrique à mesure des expériences répétées de contact avec l'extérieur. Dans les scénarios de jeux plus élaborés, l'enfant peut même s'imaginer être un autre personnage, affublé de tel ou tel pouvoir, ou bien de telle ou telle caractéristique. Ce que le jeu offre de phénoménal c'est qu'il permet à un aspect imaginaire d'exister en même temps que le réel dans lequel il se joue. La force de la notion de transitionnalité élaborée par Winnicott trouve ici toute sa vigueur puisque dans cette aire, la vérité devient poreuse en tolérant des activités irréelles et surnaturelles, et parfois même interdites. Mais en laissant place à la transgression, le jeu permet de tester la frontière entre le vrai et le faux, le fantasmatique et le réel. La transgression des règles que le jeu autorise, permet de se familiariser à l'effet de la loi, de la limite et du cadre dans lequel il advient. Grâce au symbolique, certains excès sont permis puisqu'ils se réalisent dans l'aire du jeu qui supposent tout de même ses règles propres, les règles du jeu. Dans ce parcours, l'enfant découvre davantage de lui-même, dans sa force créative, par son pouvoir ou bien sa limitation sur la réalité qui fait bord.

« Dans le jeu le sujet ne fait pas qu'explorer l'expérience subjective mise en jeu, il explore aussi l'expérience subjective du « jouer », il en explore et en découvre les conditions de possibilités, il en découvre les règles cachées, et, dans le même mouvement, il « se » découvre lui-même. »²⁹

III. La réalité subjective

1. Assembler et intégrer

La mise en scène du jeu suggère à nouveau la notion d'écart, d'intervalle, au sens où un vide se crée permettant à la subjectivité de se loger par l'opération sans cesse renouvelée de mise à distance entre le moi et le non-moi, entre ce qui fait lieu d'intérieur et lieu d'extérieur. Dans cette perspective subjective doit s'inscrire le processus répété de mise à

29 Ibid., p-61

distance de l'objet externe, comme élément séparé, coupé, distinct du moi et qui renforce le contour du moi. A la fois, ce processus de différenciation engage un travail de regroupement, un nouvel assemblage qui permet au moi de réunir de qui déjà lui appartient et le constitue. C'est ce travail même qui recouvrira une valeur subjective pour le sujet. Dans un double effort de discrimination puis d'association, un procédé d'assemblage s'opère, tenu par le principe de liaison. Il s'origine depuis l'écart potentiel qui se place à-mi chemin entre soi et l'autre. Cette aire transitionnelle encadre le travail d'assemblage de la pensée qui contribue tant au développement psychique de l'individu que l'échafaudage de la subjectivité.

« L'expérience subjective est en effet amalgame, « œuvre d'union », elle est multi-pulsionnelle, multi-sensorielle, multi-perceptive, multi-esthétique, elle mêle le moi et le non-moi, l'endo-et l'extéro-perception, la part de soi et celle de l'autre. Avant d'être assimilable et pour pouvoir l'être, fragment par fragment, elle doit pouvoir être décondensée et diffractée, déployée et « dépliée », et pour cela transférée et reflétée dans ses différentes singularités. »³⁰

Les premières épreuves de séparation entre le bébé et la mère soutenues, depuis la naissance, par les multiples stimulations sensorielles, ont creusé le lit de la subjectivité. Le travail d'assemblage de la pensée consiste en la liaison des représentations entre elles, en prise avec l'apport d'excitations externes que la psyché doit prendre pour elle, se représenter depuis l'intérieur, pour ensuite les faire siennes. Cette activité de métabolisation est une activité réflexive, née de l'écart, de la discontinuité et de la contiguïté du monde alentour. Par là, de façon singulière et individuelle, se dessine pour chacun, une réalité interne, strictement subjective, dont la référence propre au sujet fait foi.

La psyché doit alors effectuer un travail d'appropriation, c'est-à-dire, suite au découpage de l'extérieur en moi et en non-moi, se « ressaisir » de ces éléments en se les représentant, en se les présentant à nouveau à elle-même. Cette activité d'assemblage, au service d'une réflexivité propre, doit être médiatisée par le symbolique. Le jeu et ses propriétés créatives assurent donc cette entreprise de liaison, et par cette expérience même, contribuent au développement de l'enfant qui se découvre davantage, enracinant sa propre singularité dans la création de son monde intérieur.

30 R. ROUSSILLON, *Le jeu et le potentiel*, in « Revue française de psychanalyse », n°68, Éditions PUF, p-85

« En superposant étroitement, en intriquant hallucination et perception, l'expérience du jeu « créé » et permet de découvrir l'existence d'objets intermédiaires entre les purs objets « subjectifs », les objets de la réalité interne, et les objets « objectifs », les objets de la réalité externe. [...] L'illusion inhérente au « jouer » est donc à l'origine d'une expérience, subjective essentielle, celle qui permet de rencontrer, de percevoir et de s'approprier cette forme particulière de réalité qui est celle du symbole et des processus de symbolisation. Elle ouvre les portes du « sacré » . »³¹

Le jeu et l'effet de transitionnalité qu'il permet, agit là où semble fonctionner la sublimation, en jouant sur les procédés de calque entre hallucination et perception, mais aussi en proposant un accès au plaisir. Ces labeurs psychiques sont réalisables car l'individu à accès au registre du symbolique qui conditionne également la formation de sa subjectivité. L'enfant réalise donc une grande part de son développement psychique et cognitif, tout en continuant de faire l'expérience de son corps qui aménage sa part subjective en lien, en relation, avec le monde qui l'entoure. Cet important travail est dans le langage de D. Winnicott un principe d'intégration. D'abord au niveau psychique, comme les lignes ci-dessus le démontrent, en rapport inévitable avec la vie extérieure, qui trouve dans le jeu une forme d'interaction privilégiée. Ensuite, il s'agit d'un travail de personnalisation (D. Winnicott,) quand, suivant le processus d'assemblage, la psyché se rassemble également. Le moi trouve une certaine homogénéité et par le corps, se développe le sentiment d'être un, unifié.

« Le jeu relie ces deux aspects de la vie l'un à l'autre : le fonctionnement corporel et la vie des idées. Le jeu, dans l'effort de l'enfant pour se sentir entier, est l'alternative de la sensualité. »³²

2. « La psyché habite un corps »

Les cinq sens, dédiés à la transmission d'information au lieu même transitionnel, où se rencontrent le dedans et le dehors, soutiennent toujours l'entreprise constitutive de l'individu bien que le langage et les formes de symbolisation se soit affirmés. La pensée et le système de représentation, associé à une dimension réflexive, c'est à dire une forme de transcription du

31 Ibid., p-90

32 D. W. WINNICOTT, *L'enfant et le monde extérieur*, Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 1982, p-126

réel en une réalité personnelle, confèrent à l'individu une empreinte de plus en plus singulière qui dessine son identité.

Les instances psychiques ont gagné en force et en maturité, tout comme le corps de l'enfant continue sa croissance. La personnalisation qu'évoque D. Winnicott, consiste en cela même que de s'approprier son propre corps en en distinguant davantage, jour après jour, les composants physiques et organiques qui, assemblés, offrent à la psyché une contenance. La faculté réflexive de la psyché sur elle-même dans son travail de liaison ne peut se faire sans l'appréhension globale du corps comme habitacle permanent.

« Une grande part de ce qui a été dit au sujet de l'intégration s'applique également à la résidence de la psyché dans le corps. Les expériences tranquilles et les expériences excitées y contribuent chacune à leur manière. L'emménagement de la psyché se fait selon deux directions, l'une est personnelle et l'autre provient de l'environnement ; l'expérience personnelle des impulsions, des sensations cutanées, de l'érotisme musculaire et de la pulsion impliquant la personne totale, et aussi la question de la gestion du corps et de la rencontre des demandes pulsionnelles, d'une façon telle que la gratification devient possible. »³³

Corps et psyché sont un couple, un binôme inséparable. Le corps depuis les premiers jours de vie, par l'intermédiaire des sens et leur portée significative, ont engagé la voie, le tracé qui a permis à la psyché de déployer son appareil, dans le lit du pensant. A l'image d'une correspondance incessante, le corps et la psyché répondent au même appel du dynamisme pulsionnel qui soutient l'œuvre du vivant.

Le sentiment d'être « un » dont parle D. Winnicott résulte des premières expériences de séparation qui ont permis au bébé d'intégrer les écarts et les discontinuités comme l'avènement de sa propre singularité, bien que celle-ci sera pensée, réfléchie, conscientisée lorsque l'enfant aura acquis le raisonnement suffisant à cette réflexion. Néanmoins, le jeune enfant s'interroge sur ses origines et s'engage très tôt dans une quête de sens, à la fois sur sa propre existence, tout comme sur l'environnement quand lequel il évolue.

Cette tendance à la recherche de sens et de réponses, s'étoffe à mesure que les capacités intellectuelles de l'enfant se développent. Cependant, cette capacité réflexive, si elle s'inaugure dans le visage-miroir de l'autre qui renvoie les traits et les contours de la forme

33 D. W. WINNICOTT, *La nature humaine*, Éditions Gallimard, Paris, 1990, p-162

corporelle, ne peut faire l'économie d'une image, d'une représentation mentale de son propre corps qui va être déterminante pour l'individu.

*« On dira donc que les transformations psychiques par lesquelles un enfant acquiert une représentation de son corps et prend conscience de ce que son corps est uniquement le sien ne seront achevées tant que ne s'y ajoutera pas la construction d'une image de lui-même, support imaginaire de son être et lieu de ses identifications ».*³⁴

Très tôt, dès les premiers aperçus dans la glace, encore au stade du miroir, le jeune enfant avait déjà fait l'expérience jubilatoire de se voir, sans pour autant se voir réellement comme étant lui-même, mais plutôt reconnaissant un semblable, un autre petit humain, habitant le miroir. Mais en grandissant, l'enfant comprend que l'image réfléchie du miroir renvoie l'apparence de son propre corps. Au-delà de cette prise limitante sur le corps, l'enfant qui est généralement nommé, identifié, lorsqu'il apparaît dans la glace, se retrouve assigné à une image. Cette image traduit tout d'abord la conformité au genre humain, l'enfant se reconnaît comme semblable à la catégorie des humains, l'image est soutenue par l'aspect anatomique du corps. Par cela, le jeune enfant assimile un schéma corporel qui lui permet mentalement de se situer dans l'espace tout comme de pouvoir intégrer son envergure et sa limitation. L'enfant intègre les parties de son corps comme un complexe ordonné, sensible à différents signaux procurés par les sens. Ce schéma corporel est donc important puisqu'il va permettre à la psyché de localiser les mouvements et les déplacements, en lien avec les intentions motrices ; en somme il organise une géographie du corps articulé et commandé depuis l'intérieur.

Cette représentation mentale du corps, autrement dit ce schéma corporel, soutient la structure du soi, notion englobante du sentiment d'être, corrélée à la subjectivité de l'individu. Le soi se lie à cette représentation du corps, uni à une image de soi, en tant que somme de tous les attributs qui lui confèrent un statut singulier, en opposition à autrui. Les constructions mentales rattachées à l'image du corps et à l'image de soi vont acquérir un rôle important dans la vie toute entière du sujet. Elles fonctionneront comme prédicat du sujet qui s'énoncera grâce au travail d'assemblage et de réflexion sur lui-même. La représentation de soi, l'image de soi, participe de la vie psychique de l'individu puisqu'elle se présente comme la

34 J. MOREL CINQ-MARS, *Quand la pudeur prend corps*, PUF, Paris, 2002, p-96

condensation des expériences subjectives de l'individu, entretenue par une activité réflexive qui interroge le lien de l'image à soi, le lien de l'environnement à soi.

Le stade miroir permet donc à l'enfant, par la saisie de son image, de se constituer une géographie du corps grâce à laquelle il organise ses déplacements dans l'espace, tout en se fabriquant une image de lui-même, sur laquelle se collent tout ce qui le rend singulier. L'autre, le semblable, l'ami, le frère, qui valide cette image, dans le sens où il reconnaît son existence, se tient à côté. Il permet à l'enfant de s'identifier. L'image spéculaire est une image unificatrice qui donne une forme, une limite de par le corps physique, désormais dépositaire d'un moi qui se voit alors rassemblé. A cette image de soi, uniformisée dans le miroir, vient s'identifier l'enfant qui tente de rendre conforme cette image à la représentation idéale qu'il se fait de lui-même.

*« La psyché est la partie de la personne qui a la responsabilité des relations internes, relations au corps, relations avec le monde extérieur. A partir de ce qu'on peut appeler l'élaboration imaginative des divers fonctionnements corporels, et à partir de l'accumulation de souvenirs, la psyché (spécifiquement dépendante du fonctionnement cérébral) lie ensemble les expériences passées, le présent et les projets futurs ; elle donne une signification au sens que possède la personne d'être soi-même ; elle justifie notre perception qu'il y a un individu, là, dans ce corps. »*³⁵

IV. Les identifications

La vue d'une image délimitée procure la réjouissance réconfortante de la complétude. La forme physique donne un contour qui marque la frontière, la fin et le début entre deux espaces. La jubilation de l'enfant qui se regarde dans le miroir se comprend par ce que cette réunion, cette uniformisation, a de satisfaisant, d'autant plus que les épreuves de séparation accumulées depuis la naissance ont été coûteuses : elles ont inscrit le petit humain dans le manque.

35 D. WINNICOTT, *La nature humaine*, op. cit., p-44

L'espace d'un instant, la scène du miroir condense ce qui était jusqu'alors des sensations confuses, des pensées éparpillées, des représentations fugaces, des mouvements dispersés. Le stade du miroir offre une récompense immédiate, éclaboussante de finitude, le moi est dupé le temps de s'identifier au reflet glacé, figé dans l'image plane.

Freud consacre une partie au concept d'identification dans *Psychologie des foules et analyse du moi*, écrit en 1921. L'action de s'identifier correspond à assimiler, introjecter, à la manière du procédé d'incorporation qui trouve dans les usages du cannibalisme le moyen de s'approprier, d'ingérer, une partie ou morceau de l'autre. L'identification emprunte le même chemin, via la psyché. Le procédé d'identification amène le sujet à s'emparer de façon inconsciente, d'un trait, d'un aspect, qu'une personne de l'entourage détient et pour lequel, le sujet ressent un affect particulier. L'attrance de l'ordre de l'amour étant généralement le motif le plus courant, bien que Freud signale que « *l'identification est d'ailleurs ambivalente dès le début* » et qu'elle est « *la forme la plus précoce et la plus originare du lien affectif.* » (*Psychologie des foules et analyse du moi*).

L'image du miroir qui s'offre sans détour au moi, sous l'apparence lisse et satisfaisante de regagner une nouvelle complétude, pour un temps inaltérée, soutient ce que Freud nomme le moi-idéal. Il s'agit d'une représentation narcissique retrouvée et vers laquelle le sujet peut tendre et espérer ressembler. La notion de moi-idéal, comme perfection du moi dans une forme triomphante du manque, vient se glisser dans l'image spéculaire et peut y perdurer.

Le jeune enfant intègre qu'il est un, une personne à part entière, et le stade du miroir, en offrant l'image qui emprisonne le moi dans sa forme, séduit pour un temps l'enfant par sa représentation idéalisée. Par ailleurs, le stade du miroir est pour Lacan, le moment opportun lors duquel, face à l'image spéculaire et sous le coup du rassemblement, de la ré-union du sujet qu'elle suggère, signe l'avènement du « je », auteur et sujet, contributeur d'identité. Pour Lacan cette image spéculaire aliène le sujet à la part de l'autre non spécularisable, qui situe le manque de signifiant sexuel.

Le moi peut donc choisir des aspects de l'autre qu'il fait sien, qu'il incorpore psychiquement, et qu'il associe comme étant à lui. Les identifications les plus fortes sont celles que Freud appelle les identifications primaires et qui s'inspirent de la relation parentale, étant la relation première, la relation la plus proche et la plus significative pour le jeune

enfant. Dans le développement psychique de l'enfant, l'identification permet de soutenir les principes d'une conduite ou de certaines formes de caractère que le jeune enfant va intégrer comme modèle à suivre ou à être, aspirant à atteindre ce moi-idéal.

« On se borne à reconnaître que l'identification aspire à rendre le moi propre semblable à l'autre pris comme "modèle". »³⁶

1. Le surmoi

Si les identifications parentales sont alors les plus fortes, c'est parce que non seulement elles sont chargées d'affect, mais aussi parce qu'elles sont relayées par l'instance du surmoi. C'est le moi-idéal premièrement théorisé par Freud qui deviendra le surmoi, en tant qu'instance psychique.

Au sortir du complexe d'Œdipe, le refoulement et l'angoisse de castration s'associent à la formation du surmoi comme gardien de la loi. Son efficience est favorisée par les identifications parentales intronisées par le jeune enfant qui consolident l'interdit. Les identifications apportent donc à la vie psychique de l'enfant une sorte d'aiguillage des conduites, dans la lignée des attendus parentaux, en lien avec les interdits de la société.

« Quelque soit la forme que puisse prendre plus tard la capacité de résistance du caractère aux influences des investissements d'objets abandonnés, les effets des premières identifications, qui ont lieu au tout premier âge, garderont un caractère général et durable. Ceci nous ramène à la naissance de l'idéal du moi, car derrière lui se cache la première et la plus importante identification de l'individu : l'identification au père de la préhistoire personnelle. »³⁷

Les parents sont donc les premiers modèles pour le petit enfant qui s'identifie à chacun d'eux, tout en grandissant dans le cadre d'une éducation personnelle adoptée par les parents. Ce cadre donne les contours de l'identité que développera l'enfant, en lien avec la part subjective de ses expériences.

Les identifications constituent donc des morceaux, des traits, pris chez les autres et assimilés comme faisant ensuite partie du moi. Le moi se construit en investissant ces « emprunts »

36 S. FREUD, « Psychologie des foules et analyse du moi », in *Essais de psychanalyse*, Coll Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2001, p-189

37 S. FREUD, *Le moi et le ça*, op. cit., p-74-75

parentaux, tout comme l'enfant, dans ses premières années d'existence, constitue pour lui-même un centre d'intérêt et d'investissement constant. Cette tendance est caractéristique du jeune enfant qui veut ressembler à l'image idéale qu'il se fait de lui. Cette représentation idéale est aussi soutenue par les attentes des parents auxquelles l'enfant cherche à se conformer, pour son plus grand plaisir, mais aussi par garantie d'amour.

« Mais tandis que le renoncement à la pulsion pour des motifs extérieurs est seulement générateur de déplaisir, celui qui résulte de motifs intérieurs, de l'obéissance à l'égard du surmoi, a un autre effet économique. En dehors de l'inévitable séquelle de déplaisir, il apporte aussi au moi un gain de plaisir, en quelque sorte une satisfaction substitutive. Le moi se sent élevé, il s'enorgueillit de renoncer à la pulsion comme une réalisation qui a de la valeur. »³⁸

2. Imago et histoire personnelle

L'influence de l'autre, sinon sa nécessaire présence, est absorbée par l'enfant qui tantôt prend l'autre pour objet d'amour ou de haine, s'identifie à lui, ou bien l'exclue, dans la tâche de se trouver lui-même. Pour advenir, l'enfant traverse maintes étapes de développement physique et psychique lors desquelles il remplit sa coupe subjective et construit son identité. Du même au semblable, l'identique réfléchi devient unique et singulier. Mais à la base, pour soutenir l'ossature de la quête de soi, l'enfant est pris dans un ensemble de représentations mentales qui forgent son schéma corporel, alimentent l'image qu'il se fait de lui-même, et qui dans l'inconscient s'enracinent profondément dans les imagos parentales qui dictent, de loin, les chemins à prendre. Ces « imagos » sont des empreintes inconscientes très puissantes qui soutiennent les identifications premières du jeune enfant. Souvent il s'agit des parents, avant tout, de personnes appartenant à l'entourage très proche. Les imagos vont être aussi déterminantes dans les relations transférentielles que l'enfant vivra plus tard, notamment lors des rencontres avec les enseignants et autres partenaires de l'éducation.

Pour le jeune enfant, le socle d'une identité s'instaure, ainsi que les empreintes inconscientes et archaïques qui émanent d'un temps premier, généralement les toutes premières années de vie. Ces dernières sont conditionnées par un contexte social et parental qui va offrir à l'enfant une culture, au sens le plus large. Cette culture accompagne l'enfant

³⁸ S. FREUD, *L'homme Moïse et la religion monothéiste*, Coll Folio essais, Éditions Gallimard, Paris, 1986, p-216

comme un bagage hérité duquel le lest sera impossible. Toute l'histoire du sujet sera une tentative de se raconter autour de cette origine et d'en dégager des horizons prospères. C'est ce que Piera Aulagnier a appelé un « *travail de mise en mémoire et de mise en histoire* »³⁹

Pour Aulagnier, les identifications revêtent un rôle capital puisqu'elles vont constituer une partie de ce fond de mémoire, soutenues par des affects particuliers, qui perdure dans le temps. C'est ce qu'elle appelle une « *permanence identificatoire* » et qui sera à l'œuvre une grande partie de l'enfance et devra être ré-exploitée, interrogée, au temps de l'adolescence, au moment de réécrire son histoire personnelle. Cette permanence identificatoire charrie les imagos qui vont donc se déposer, enrobées d'affects et d'émotions, dans le lit inconscient de l'histoire individuelle. Ainsi vont « *être mis à l'abri de l'oubli les matériaux nécessaires à la constitution de ce "fonds de mémoire" garant de la permanence identificatoire de celui que l'on devient et que l'on continuera à devenir et, par là, de la singularité de son histoire et de son désir.* »⁴⁰

La marque de l'environnement, tout comme la griffe de l'autre, ont donné le relief à l'identité de chacun. Ces identifications premières qui instaurent ce que Aulagnier nomme les « points de capiton » constituent une matrice à l'histoire individuelle. Ces points de capitons sont noués aux fantasmes et aux affects, fondamentaux de l'expérience de chacun.

« *Ces points de capitons responsables de notre accès à la jouissance et de notre possibilité de souffrance, deux conditions également nécessaires pour qu'il y ait une vie psychique, constituent la singularité de nous tous dans le registre du désir. Ils représentent la marque de l'infantile en nous-mêmes, ce qui de ce temps relationnel continue à exercer son action.* »⁴¹

L'enfant, dans les premières années de sa vie, accumule un nombre indéfini d'expériences qui fondent son histoire, autour d'un environnement constitué d'autres humains et de thématiques culturelles qui vont lui donner une couleur singulière. Cette teinte est aussi composée de la part subjective et réflexive, obtenue au contact du monde extérieur. Bien que l'enfant soit toujours dépendant des relations parentales, il gagne en autonomie au fur et à mesure qu'il grandit.

39 P. AULAGNIER, « Se construire un passé », in *Adolescence*, T33, n°4, 2015, p-714. (Première publication in *Journal de la Psychanalyse de l'enfant*, 1989)

40 Ibid., p-717

41 Ibid., p-726

Sa capacité à représenter les choses abstraites du monde et à se représenter sa propre image physique, permet à l'enfant de faire l'expérience de sa forme humaine en se revendiquant « parlêtres ». Par l'élaboration de la pensée, intriquée au symbolique et à l'imaginaire, l'enfant éprouve sa dimension sensorielle et corporelle et construit sa réalité intérieure. Si les sens continuent de livrer une perception du monde alentour de façon plus subtile, la pensée est spécialement investie, irriguée par une pulsion épistémophile qui tente de définir le monde et sa source énigmatique. L'enfant multiplie les réflexions et les interrogations au profit d'une création plus ou moins consciente d'une réalité subjective, agencée autour des autres. Une trajectoire se dessine, sur laquelle l'enfant s'engage d'abord dans une confiance aveugle, la main tenue par les parents et les plus grands qui servent de modèles.

Toujours agité par la pulsion de vie, contenue dans le corps et désormais traduisible par les processus de sublimation et de culture, le corps de l'enfant se développe pour ensuite gagner une maturité sexuelle. La période de latence organise une aire transitionnelle, investie par les jeux de toute sorte qui laissent s'épancher la créativité tout en formalisant une réflexivité. L'enfant acquiert davantage de singularité et construit son identité avec les identifications en points de repères. Il élabore une image de lui-même, conjointement au sentiment d'être un, de plus en plus singulier dans un corps bien distinct. En revanche, le corps connaît des transformations, des changements physiologiques prennent de l'ampleur et de la vitesse, l'enfant devient adolescent.

Chapitre 3 : la bascule dans l'adolescence

I. Franchir pour s'affranchir

L'idée de bascule vient mettre en image un système d'équilibre, peut-être la structure mobile d'une balance qui vient peser, d'un côté et de l'autre, les forces agissantes d'une réalité intérieure et d'une réalité extérieure. La balance métaphorise le passage enduré, l'état étiré, de l'enfance à l'âge adulte, caractérisé par l'adolescence, qui effectue la pesée inconsciente de son lot d'histoires infantiles et de son actuelle revendication à être. L'adolescence peut être illustrée par cette balance qui ne se stabilise jamais, soumise au flux des items, tels les poids significatifs de notre histoire, que l'on pioche d'un côté, puis de l'Autre.

Si l'adolescence se caractérise par une période difficile à vivre pour le sujet, c'est parce qu'elle implique une rupture, de l'âge enfant à celui de l'adulte. Cette rupture se manifeste à plusieurs niveaux chez le jeune sujet : crise identitaire, rébellion, opposition à la norme établie,... le tout accompagné souvent de mal-être, d'angoisse et d'incertitude. L'état même de rupture suggère un profond déséquilibre, et le retour à une stabilité psychique et émotionnelle ne se récupère qu'après une longue traversée de cet état, lorsque l'on gagne en maturité, en connaissance sur soi et sur le monde. Il semble qu'à l'âge adulte il soit plus aisé de prendre du recul, de relativiser les épreuves et combattre avec plus de force l'adversité de la vie.

La notion d'adulte et son lot de responsabilités s'impose à l'adolescent comme une injonction à être, comme le but impératif de toute une vie : il faut grandir. Plus exactement, il faut partir. Quitter le nid, sortir du cocon familial, couper le cordon. Mais pour aller où ? Dans quelle direction ? Comment ? La rupture, ou son processus, semble bien poser question et il apparaît évident qu'avec ces interrogations, s'ajoute une part de souffrance chez le jeune en devenir.

La période de l'adolescence va donc consister en la mise en dialogue d'un certain nombre de ruptures, entre le passé, l'histoire de l'enfant, et le présent même du jeune au

moment où il est en train de vivre, dans l'idée de s'assurer une continuité future. La tâche n'est pas mince. Pourquoi faut-il quitter la douceur insouciant de l'enfance pour la responsabilité brutale et frustrante de la vie d'adulte, telle qu'elle apparaît pour le jeune ? En tous cas, bien que l'envie ou le désir ne soit pas toujours dirigé vers l'adulthood (Gutton), quelque chose pousse, y engage, sans détour, par la lente dégénérescence des cellules qui place le corps dans une temporalité qui connaît la mort.

Le vieillissement du corps oblige la prise en compte des lois physiques et terrestres qui vouent l'être humain à une mort certaine, à la désintégration de sa propre matière. Il est vrai que pour l'adolescent, cette perspective linéaire est angoissante et repoussante, et que se saisir de l'opportunité de se responsabiliser, est difficile et coûteux. Grandir pour mourir ? C'est pour l'adolescent un non-sens et il est compréhensible qu'il s'engage à reculer, en traînant des pieds, en maugréant et en s'opposant, parfois avec une extrême violence.

L'adolescence est donc un état parcouru par une fièvre tantôt amoureuse, éprise, excitable, exaltée, tantôt provocatrice, rebelle, destructrice et mortifère. L'ambivalence des sentiments ne se tarie pas, bien au contraire, la vie adolescente est rythmée de sensations et d'émotions fluctuantes qui rendent le quotidien des jeunes très éprouvant. Le corps devient alors le partenaire le plus présent dans cette traversée, à la fois il est un puissant allié, et si souvent un rude adversaire.

« Cette variabilité des états est-elle due à l'attention que l'adolescent porte, grâce à la dynamique psychique qui l'habite, à la variabilité des stimuli ; à une particulière sensibilité à la nouveauté ; ou encore à une disponibilité physiologique, à une activité émotionnelle particulièrement importante ? Chacun trouvera sans doute sa ou ses réponses mais le constat est bien là : l'adolescence peut être volontiers considérée comme la période du surgissements des affects et des émotions. »¹

Cette intense activité émotionnelle accompagne de toute évidence les enchaînements de ruptures, entre irruption du nouveau et abandon de l'ancien, le défi de l'adolescence se perçoit bien dans cette difficile balance. Le corps qui connaît de grandes modifications, la psyché qui se voit le labeur de reconstruire certains pans de sa structure, et le jeune au milieu,

1 A. BRACONNIER & D. MARCELLI, *L'adolescence aux mille visages*, Éditions Odile Jacob, Paris 1998, p-57

en quête d'une identité sérieuse qui puisse le porter dans la société : ces épreuves sont rythmées par le pouls d'une vitalité débordante.

II. L'irruption de la génitalité

En proie à toutes une série de bouleversements physiologique, le corps à l'adolescence connaît une multitude de transformations et de changements qui est déroutante. Ces opérations ont lieu sans pouvoir être freinées ou empêchées, elles répondent du processus naturel de la vie qui bourgeoonne dans le corps. De boutons d'acné en poussées fulgurantes, le corps grossit, s'allonge, les hormones bouleversent considérablement l'ordre établi du corps infantile. C'est la puberté.

Pour les filles les attributs de la féminité apparaissent, la poitrine pousse et devient visible, les menstruations surviennent avec son lot d'inconvénients et de douleur ; pour les garçons, la voix mue, change et sonne différemment, la pilosité s'accroît. Les corps se préparent à vivre une révolution du sexuel. Ces bouleversements engendrent donc de l'inconfort, de la frustration et des interrogations. L'image lisse et polie du miroir qui a longtemps conforté le jeune enfant dans une forme quelconque, mute, acquiert du relief, des aspérités, de nouvelles odeurs. Difficile de se reconnaître. La pulsion sexuelle jadis atténuée lors de la période de latence, reprend de la vigueur grâce au travail hormonal. La vie pousse à l'intérieur du corps et ses répercussions se montrent à la surface du corps.

La pulsion sexuelle qui était plus silencieuse durant la période de latence, accuse un nouveau réveil lors de la puberté, alimentée par les hormones. Le corps de l'enfant s'il était toutefois support de plaisir érotique, n'était pas encore suffisamment développé pour connaître une vie sexuelle, c'est-à-dire, s'engager dans des rapports sexuels avec un autre. La libido était donc tournée vers le moi, de façon narcissique, l'enfant pouvait éprouver du plaisir sur son corps propre, et il pouvait contre-balancer les buts des pulsions sexuelles, via le travail de sublimation et le jeu. Dès lors que le corps de l'enfant entre dans un développement agi par les hormones de la puberté, le sexuel va devoir se réorganiser pour trouver satisfaction en se tournant vers l'autre. La libido du moi devient libido d'objet.

« Avec le commencement de la puberté apparaissent des transformations qui amèneront la vie sexuelle infantile à sa forme définitive et normale. La pulsion sexuelle était jusqu'ici essentiellement auto-érotique ; elle va maintenant découvrir l'objet sexuel. Elle provenait de pulsions partielles et de zones érogènes qui, indépendamment les unes des autres, recherchaient comme unique but de la sexualité un plaisir certain. Maintenant un but sexuel nouveau est donné, à la réalisation duquel les pulsions partielles coopèrent, tandis que les zones érogènes se subordonnent au primat de la zone génitale. »²

C'est le « primat de la zone génitale » qui marque le niveau de maturité du corps physique et du développement psychosexuel de l'individu. Dès lors, c'est la zone des parties génitales reproductrices qui condense l'excitation sexuelle, grâce à la mise en route d'une nouvelle voie de plaisir qui mène à l'orgasme. Cette nouvelle potentialité du corps, impossible auparavant, se manifeste à la puberté et signe le début d'un chemin qui tourne le sujet vers un autre, dans un objectif d'accouplement possible. Les corps sont désormais matures pour pouvoir se reproduire, l'éjaculation étant possible chez le jeune homme et les cycles de menstruations enclenchés chez la jeune femme. A cela s'ajoute un nouvel ordre de plaisir obtenu par la dimension orgastique.

Le corps invite donc au rapprochement et à la possibilité de découvrir une nouvelle source de plaisir et de satisfaction, en la partageant avec un autre. Cette convocation du sexuel se révèle donc à la puberté, alors que les corps des adolescents subissent d'incroyables bouleversements, qui nécessitent de s'habituer à un nouveau reflet dans le miroir, mais aussi à une nouvelle forme d'activité sexuelle qui psychiquement désorganise le fonctionnement établi.

« Le moment logique qu'est l'adolescence se conclut normalement avec un sentiment d'irréversibilité à peu près en place... Un avant et un après objectivables dans le miroir qui contribue à en prendre acte. Si le temps, c'est l'écart de soi à soi, l'absence d'identité à soi-même, le temps de l'adolescence creuse cet écart de soi à soi, entre ce que l'on était et ce que l'on devient. »³

2 S. FREUD, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, op. cit., p-111

3 S. CALMETTES-JEAN, « Corps adolescent dans le miroir », in Marika Bergès-Bounes et al., *Le corps, porte-parole de l'enfant et de l'adolescent*, op. cit., p-262

1. Conflit des générations

Ces transformations physiologiques ont déséquilibré les places au sein de la communauté. En s'inscrivant du côté des adultes par cet accès à la vie sexuelle orgastique et à la possibilité de se reproduire, l'adolescent chamboule les places jusqu'alors ordonnées. Les générations s'échelonnent et la relation de l'enfant avec ses parents se transforme également lorsqu'il devient adolescent. En effet, si jusqu'alors la barrière œdipienne faisait fonction de refouler les désirs inconscients de s'accoupler avec l'un de ses parents, les voici réactivés par cette possibilité mise à jour par ce nouveau corps inscrit sous le primas du génital. La confusion et le malaise que peuvent enclencher ces désirs inconscients perturbent les liens familiaux, ou du moins, engendrent des réactions de rejet et de mise à distance, qui peuvent s'entendre comme une volonté de protection. Les réactions débordantes d'agressivité sont aussi des moyens de se garder à distance du parent ou de l'adulte qui possède un corps agi par la pulsion sexuelle génitale.

« Mais à l'adolescence, c'est tout autre chose : les rapprochements physiques, l'adolescente qui vient sur les genoux de son père pour lui faire un gros câlin, l'adolescent qui enlace tendrement, mais un peu trop fortement sa mère, tout cela perd l'innocence de l'enfance. Certains parents perçoivent confusément l'attirance que leur adolescent peut exercer sur eux. En termes psychologiques, cela signifie que les désirs incestueux se trouvent éveillés et risquent de parvenir à la conscience des parents. »⁴

Les relations familiales entre parents et adolescents deviennent fragiles car l'entrée dans la communauté des adultes ouvrent à un déplacement potentiel des rapports de part l'accès à cette maturité sexuelle. Si les désirs inconscients œdipiens se réveillent, ils peuvent être traduits par une certaine agressivité manifeste qui permet de tenir éloignés les objets convoités. Néanmoins, si la distance se creuse entre parents et adolescents, elle révèle une nouvelle pudeur qui vient fonctionner comme rempart et contraindre l'adolescent à se retrancher, à s'isoler physiquement, dans un souci de protection mais aussi un souci de réflexion. S'interrogeant sur sa lignée et sa filiation, le rapport de descendance est questionné, et par là, c'est toute l'histoire du sujet qui est revisitée.

4 A. BRACONNIER & D. MARCELLI, *L'adolescence aux mille visages*, op. cit., p-85

Le jeune a déjà commencé à s'éloigner de ses parents grâce aux scénarios imaginaires qui redessinent son histoire jusqu'aux origines mêmes de sa filiation. En effet, bien même avant l'adolescence, l'enfant qui s'interroge quant à sa naissance, est souvent amené à rêver ou fantasmer une filiation différente de celle dont il est issu. Cette étape imaginaire dans la construction identitaire est reprise sous les termes de « roman familial ». A la façon d'une histoire fictive, l'enfant s'imagine provenir de parents différents, s'imagine avoir été adopté et bien souvent s'octroie des origines plus nobles et plus romantiques. Ce roman familial est principalement motivé par des frustrations mal encaissées, telles qu'une jalousie dans la fratrie, et face auxquelles l'enfant préfère refaire l'histoire. Dans tous les cas, ce fantasme se crée autour d'une rivalité, du sentiment d'être écarté de l'amour parental. Le roman familial vient offrir un réconfort momentané.

«Les occasions ne sont que trop fréquentes où l'enfant est évincé, ou du moins se sent évincé, où il ressent qu'il ne reçoit pas tout l'amour de ses parents et regrette, tout particulièrement de devoir le partager avec ses frères et sœurs. La sensation de ne pas voir ses propres sentiments pleinement payés de retour se fait alors jour dans cette idée des premières années de l'enfance, idée dont souvent on se souvient consciemment et d'après laquelle on est un enfant d'un autre lit ou un enfant adopté. »⁵

Ce roman familial a donc plus ou moins détourné l'enfant de son origine en fabriquant une histoire différente grâce à laquelle il a pu s'affranchir de sa filiation. L'adolescent, une nouvelle fois questionne son origine et pressent que l'éloignement est nécessaire, afin de faire germer son identité, en se situant dans le conflit générationnel.

La puberté et la nouvelle place du sexuel dans la vie de l'adolescent et en conséquence, dans l'organisation de la communauté d'adultes, laissent supposer que la cohabitation entre les parents et l'adolescent se teinte de nouvelles ambiguïtés. De toute évidence, l'adolescence se caractérise bien souvent par cette brutale disharmonie dans les rapports aux parents et aux adultes, l'adolescent étant en proie à une série de ruptures quant à ses identifications et ses idéaux.

5 S. FREUD, « Le roman familial des névrosés », in *Névrose, psychose et perversion*, op. cit., p-157-158

III. Remanier les identifications

1. « Se construire un passé »

Le corps changeant, les générations se jouxtant, avec chacune leurs revendications propres, l'adolescence consiste donc à élaborer le deuil de certains éléments du passé, notamment le corps innocent de l'enfance mais aussi les idées et les représentations fabriquées. Les souvenirs constituant ce fond de mémoire, matériau du sujet qui doit désormais restructurer son histoire ; identifications élevées désormais descendues de leur piedestal, l'adolescent doit trier et se rapprocher son passé.

« Se construire un passé », pour reprendre les mots de Piera Aulagnier, correspond bien au travail que l'adolescent se voit contraint de réaliser pour répondre à son interrogation présente et angoissante du « qui suis-je ? » face au secret levé de la sexualité. C'est donc une entreprise qui offre une lecture à deux niveaux : le filtre de la conscience va permettre au jeune de considérer certains pans de son histoire personnelle, en lien avec sa culture et sa famille, dans une attitude réflexive ; et inconsciemment les structures identificatoires vont se déliter pour certaines, au profit de nouvelles identifications valorisantes, singulières et subjectives. Les points de nouages, les « points de capitons », seront testés pour leur résistance à perdurer dans le temps et offrir une « permanence identificatoire ».

« Mais si ce travail de construction-reconstruction permanent d'un vécu passé nous est nécessaire pour nous orienter et investir ce moment temporel insaisissable que nous définissons comme présent, encore faut-il que nous puissions faire fond sur un nombre minimal de points d'ancrage stables dont notre mémoire nous garantit la permanence et la fiabilité. C'est là une condition pour que le sujet acquière et garde la certitude qu'il est bien l'auteur de son histoire et que les remises en forme qu'elle va subir ne mettront pas en danger cette part de permanent, de singulier qui devra se transmettre de chapitre en chapitre, pour rendre cohérent et sensé le récit qui s'écrit. »⁶

6 P. AULAGNIER, « Se construire un passé », in *Adolescence*, op. cit., p-714

Ce travail, pour se faire, nécessite un « ancrage » assez persistant des identifications, des représentations et autres éléments de l'enfance, auxquels est rattachée une « légende fantasmatique », « une interprétation causale » qui permet de lier ce « fond de mémoire » à l'expérience actuelle subjective de l'adolescent. Le vecteur principal qui permet la mise en scène de ce passé est l'émotion, tractée des profondeurs du corps. La lecture au présent du passé, ravive de lointains affects qui doivent être pris en compte ; le sujet doit résister aux vagues d'émotions qui submergent, il doit garder pied en liant ces émotions présentes à celles du passé. A cette tempête, s'ajoutent également les discours qui ont portés les expériences relationnelles passées et qui eux aussi, ré-actualisés dans le présent, doivent trouver ou non une légitimité.

« Le Je [le sujet qui élabore la mise en histoire] doit pouvoir disposer de ce capital fantasmatique pour soutenir son désir, pour que ces mots essentiels que sont amour, jouissance, souffrance, haine, ne soient pas que des mots mais puissent mobiliser la représentation fantasmatique nécessaire à l'émotion d'un corps, à l'ancrage du sentiment dans un fantasme qui peut seul, comme je le disais plus haut, rendre le mot apte à l'affect. C'est ce capital qui décidera des possibles relationnels pour un sujet donné, du choix de ses supports d'investissement, des partenaires sexuels qui lui sont accessibles »⁷

Au moment de sa « mise en histoire », la psyché doit discerner à la fois, en émotions et en représentations, l'héritage permanent qui détermine le sujet adolescent. Non seulement il est une tâche hardie qui ne se donne pas clairement à la conscience, mais aussi, c'est un travail qui ravive une charge émotionnelle importante qui vient ébranler le sujet. L'adolescent, dans cette démarche, est vivement secoué. A défaut de pouvoir bien resituer les événements, l'angoisse peut investir le vide, les écarts. Cette « mise en histoire » demeure une étape fondamentale du processus de rupture adolescent car elle déterminera également la qualité des relations du sujet aux autres.

Cependant elle ne peut se faire que par un décollement progressif des imagos déjà installées mais qui se trouvent alors caduques. Ce décollement offre un espace, un écart, il est le mouvement induit par la bascule lorsqu'un poids est retiré de la balance. C'est par ce déséquilibre provoqué que la discontinuité, l'écart, le manque, peuvent advenir et maintenir le processus vivant.

7 Ibid., p-726

2. Idéaux et nouvelles identifications

C'est dans ce creux que peuvent se décoller les identifications premières aux imagos parentales, chargées d'autorité et d'affects. De nouvelles identifications plus singulières et subjectives peuvent alors succéder aux anciennes. C'est le temps des idoles et des idéaux qui vont représenter des identifications plus « légères » mais non moins solides, qui vont constituer les trapèzes de secours vers une identité de plus en plus affirmée. Car en effet, si les identifications ont donné pouvoir au surmoi, le défi revient au moi qui doit tempérer son emprise. Le surmoi bâti sur les identifications aux surmois parentaux, tient toujours la bride et exerce sur le moi, une pression sans cesse rejouée. L'adolescence correspond également à cette rupture entre le surmoi, façonné par l'histoire familiale, et l'émancipation d'un moi qui s'ordonne et s'organise, au regard de nouvelles identifications qu'il a choisies. Un nouvel écart se crée entre le moi et le surmoi. Dans ces interstices, se glissent des identifications rafraîchies qui offrent à l'adolescent de nouvelles prises identitaires dans sa reconstruction psychique.

« Précisément, est-ce que l'adolescent n'est pas d'abord ce sujet qui ressent plus qu'à tout autre moment de son existence cette position de surplomb que le Surmoi entretient vis-à-vis du Moi, quitte d'ailleurs à défléchir ces éléments surmoïques sur les personnages parentaux ? Pour atténuer cette pression persécutrice et amoindrir le recours à ce mouvement projectif sur les parents, l'une des solutions privilégiées qui s'offrent à l'adolescent est alors la recherche d'un étayage sur le Surmoi culturel davantage que sur le Surmoi individuel. »⁸

L'attirance vers les idoles et les passions nouvelles que se découvre l'adolescent, surviennent précisément dans ce temps d'élaboration de nouvelles identifications qui vont aussi absorber de nouvelles valeurs pour le sujet. Cet « étayage sur le Surmoi culturel » prend appui sur les investissements des jeunes sur les icônes à la mode, les figures populaires qui soutiennent de grandes causes, en somme, des personnalités admirées pour leur beauté ou leur engagement. Ces figures-là vont alimenter le fantasme d'un moi idéal, qui, s'il n'est plus l'idéal de l'enfance dans sa forme innocente, devient l'idéal de l'adolescent, affublé des atours qui le rendent noble à ses yeux, et auquel il va chercher à ressembler.

8 P. GIVRE, « Jean-Luc Donnet : Le défi adolescent », in P. GIVRE et al, *Le tourment adolescent*, tome 3, Coll Le fil rouge, Éditions PUF, Paris, 2014, p-104

« S'il peut être repris par le moi et devenir évolutif, c'est le moi qui va travailler, ce n'est pas l'idéal du moi qui va fonctionner. L'idéal du moi est repris par le moi à la faveur des conflits avec le surmoi. En tant que résidu, et parce que statique, l'idéal du moi est particulièrement imprégnable par la culture en son contenu manifeste, et c'est en cela qu'il me paraît être ce bloc de gypse ou de plâtre, à force d'avoir une certaine importance et d'être pris par le sujet lui-même, disons comme une instance, comme si c'était un modèle. C'est-à-dire un surmoi indiquant comment il faut faire. Il en résulte une altération, une ombre portée sur le surmoi œdipien. Toute la différence est dans le « il faut », différence pour moi fondamentale entre la statique de l'idéal du moi, son imprégnation par toutes les cultures, ou par tout ce qui est à l'extérieur, et le surmoi qui est lui une instance agissante. L'idéal du moi n'a de sens que s'il est repris par le moi, et devenu ce que le sujet de lui-même, s'étant à lui-même adapté, veut être. »⁹

l'ombre de l'idéal du moi portée sur le surmoi traduit bien l'éclipse, le moment de rupture d'une identification première à une nouvelle qui soutient le travail de restructuration psychique. En choisissant ses idoles et ses passions, l'adolescent subjectivise ce travail et le personnalise davantage. De la sorte son identité se précise et par là, son groupe d'appartenance. Puisque l'adolescent, de part sa nouvelle sexualité doit se tourner vers l'autre et abandonner sa complaisance dans l'« auto », l'adolescent doit se préparer de la sorte à quitter le foyer familial.

IV. Questionner le sens

« Le tourment adolescent », pour reprendre le titre de l'ouvrage dirigé par Philippe Givre, repose sur ces ruptures successives, de la cellule familiale au dehors, des identifications premières aux nouvelles identifications investies, redorées par l'idéal du moi qui ne correspond pas souvent à celui du miroir. Et l'écart qui se creuse est souvent vertigineux, il laisse place autant au doute qu'à l'angoisse, autant à l'espace réflexif qu'à l'audace mortifère. Tourment est un terme qui résume bien l'état adolescent, il évoque une spirale qui happe le sujet, le contraint à entrer dans le processus de restructuration, en proie à la pulsion sexuelle qui désorganise l'ordre établi. Si la peur est liée à cette incertitude de savoir où il met les pieds, la peur est d'autant plus forte que cet arrachement nécessaire est

9 E. KESTEMBERG, *L'adolescence à vif*, Coll Le fil rouge, Éditions PUF, Paris, 1999, p-163

douloureux. Concevoir la perte et le gain sont des entreprises difficiles, cela nécessite un certain discernement qui ne se livre pas facilement à la conscience. En revanche, l'adolescent, s'il est pris par un désir de connaissance, soutenu par l'envie ou le besoin de connaître ses origines, se prend au jeu de ce travail réflexif et d'investigation. Car la phase de l'adolescence accompagne une tombée des masques. Si les mystères de l'existence sont mis au jour, la vérité du sexuel dévoilée, l'adolescent s'intéresse de plus en plus au côté obscur de la vie et cherche dans sa dimension occultée, les réponses qui n'ont pas encore été livrées.

« L'investissement de la réflexion suppose ce passage de la pensée du non-manifeste, de l'invisible, de l'inconnu caché. La réflexion- au sens de la pensée réflexive- suppose ce passage par la reconnaissance d'un inconnu énigmatique caché dans le secret des apparences. »¹⁰

En effet, la vivacité intellectuelle dont peut faire preuve l'adolescent, s'inscrit dans une soif de découverte, principe de la pulsion épistémophile, tout comme dans un plaisir de recherche sur lui-même, lié à sa quête d'identité et d'origine. Mais aussi, cette forme de mise en pensée effervescente est un moyen de tempérer la pulsion sexuelle nouvelle qui tend à désorganiser et qui doit encore être domptée, apprivoisée. L'adolescent passe au crible ses comportements et ceux de ses camarades qui deviennent les dépositaires privilégiés des réflexions sur soi, des comparaisons et des interrogations. L'ami devient une figure essentielle du parcours adolescent qui entretient la quête d'identité en s'offrant en miroir sans cesse réactualisé pour vivre simultanément, les mêmes affres, les mêmes tourments qui s'imposent alors.

1. Des douleurs multiples

Ces nouvelles découvertes sur le sens de l'existence ne sont pas pour autant perçues positivement par l'adolescent. Souvent l'adolescent est critiqué pour son manque d'intérêt, sa nonchalance. En effet, ces remaniements d'identifications tout comme la désorganisation psychique enclenchée, ne constituent pas une partie de plaisir. Si de la satisfaction est toutefois trouvée grâce à certaines réponses gratifiantes et plaisantes, parfois les réjouissances sont maigres. Il s'agit également d'un travail de désillusion, les certitudes et les croyances acquises durant l'enfance sont rapidement balayées et la déception n'est pas une consolation.

10 R. ROUSSILLON, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, op. cit., 2009, p-145

Renoncer à cette perte, c'est accepter le processus qui s'instaure, non sans douleur. Les comportements dépressifs sont courants à l'adolescence car le jeune est proprement nostalgique du temps d'avant, du temps de l'enfance insouciant lors duquel il n'était point sommé de s'ouvrir à l'autre, de se regarder de l'intérieur et de commencer à faire ses propres choix. Certains adolescents abandonnent avec grand difficulté les directives « moulinées », les décisions tracées par les parents. Se questionner engendre de la douleur et assumer les orientations choisies est coûteux pour le jeune qui nécessite, dans cet effort, de repères fiables et constants en lui même, « cette permanence identificatoire », pour ne pas s'écrouler. Car si les imagos parentales sont déboulonnées, les nouvelles identifications doivent aussi faire leur preuve, tout comme les amis et confidents qui doivent pouvoir représenter des coéquipiers de poids.

« Aux modifications physiologiques et pulsionnelles, s'ajoute en effet un autre grand mouvement intrapsychique, celui de parvenir au changement, au détachement et même au désengagement des comportements, des modes de relations, des plaisirs et des projets construits, élaborés et vécus au cours de l'enfance. Il s'agit d'une véritable perte des « objets infantiles, perte du refuge maternel ou plus largement parental, perte non voulue mais imposée, et ressentie par l'intéressé comme difficile quoique nécessaire. »¹¹

Il est important de souligner que la démarche de séparation d'avec la famille, si elle s'amorce psychiquement ne peut de toute évidence se vivre concrètement dans l'immédiat de l'adolescence. Le jeune n'étant pas prêt financièrement et généralement, les études sont loin d'être finies. Néanmoins, le sentiment de rupture est bien réel et dans cette tourmente, le jeune fait l'épreuve d'une solitude renforcée par les difficultés relationnelles ou les difficultés de compréhension intellectuelles. Les réponses mettent parfois du temps à se clarifier et dans l'incertitude ou l'inconfort, l'adolescent préfère souvent s'isoler, se replier. Il s'agit encore d'un réflexe défensif de se retourner sur soi, caractéristique d'une libido narcissique qui tend à conserver l'intégrité du moi, secoué par ce nouveau travail psychique et pulsionnel.

La détresse des adolescents fait son nid dans cette tourmente qui apporte confusion et mal-être. Le drame adolescent semble être pour E. Kestemberg le fait que la maturation sexuelle soudaine du corps de l'adolescent ne corresponde pas au développement psycho-

11 A. BRACONNIER & D. MARCELLI, *L'adolescence aux mille visages*, op. cit., p-53

cognitif de l'adolescent qui ne s'effectue pas à la même vitesse, ni au même moment. De ce décalage, de cette inadéquation, le processus de rupture adolescent n'en est que plus violent.

« Il nous semble donc, qu'à la faveur du remaniement biologique de la puberté, à la faveur de l'impossibilité de couler cette forme nouvelle dans des activités nouvelles éloignées des imagos parentales, l'adolescent fille ou garçon se trouve dans l'impossibilité d'intégrer cette maturité organique en un équilibre psychique adéquat où il pourrait s'utiliser efficacement sans détruire personne, sans risquer d'être détruit ; où il lui serait possible de rester entier ou de devenir lui-même. »¹²

2. Mort et désir d'éternité

La traversée de l'adolescence possède donc son lot de difficultés et de conflits qui se vivent dans la douleur. Si la douleur est un signal intérieur, elle est parfois difficilement localisable en dehors, éventuellement, du symptôme. Néanmoins la douleur vient resituer la scène du vivre dans l'espace du corps. Ce corps changeant, ce corps qui fait mal, ce corps qui subit la douleur du temps inscrit dans les menstruations de la femme, tout comme dans les poussées boutonneuses qui enflamment les visages de l'adolescent. Il y a donc cette douleur physique qui trouve son origine dans la logique cyclique du temps qui emprisonne le sujet humain entre un début et une fin. Là où la jeunesse est évoquée, le vieillissement est lui oublié. Pourtant il est l'épreuve souterraine qui agit dans le corps de chacun et l'engage, l'entraîne, à son insu, vers la mort. La thématique de la mort, si elle se charge de mystère et attire de façon stupéfiante l'intérêt des adolescents, c'est qu'elle se lie, s'imbrique à la recherche de la vie même. Elle peut être, en dehors des aspects pathologiques, un choix de culte dans une opposition aux normes consensuelles qui prônent la vie et ses merveilles, notamment dans les aspirations dites gothiques ou sataniques.

En revanche, l'idée de la mort n'en reste pas moins énigmatique dans la mesure où elle demeure une expérience dont on ne revient pas et qu'elle appartient au registre de l'indicible. De plus, la question de la mort ne se pose pas dans l'inconscient puisqu'elle perdure là aussi, irréprésentable, non figurable.

12 E. KESTEMBERG, *L'adolescence à vif*, op. cit., p-170

« La représentation de la mort ne s'est formée que tardivement et n'a été acceptée qu'avec hésitation ; pour nous encore, elle est dépourvu de contenu et difficile à réaliser. »¹³

Cette absence de représentation figure un trou dans l'inconscient qui de ce fait, s'exempte de temporalité. En revanche la mort est bien quelque chose de réel et elle signe notre finitude, associée à sa charge lourde d'angoisse, de peur, d'incompréhension. La mort est insoutenable pour toute les consciences, elle dérange par son impossibilité à se dire dans l'expérience et par sa résistance à tout effort de transparence. Elle rejoint l'opacité du signifiant. Elle est le dernier nom de la vie. Elle est le terme de la vie biologique et sous les rides du vieillissement, elle ancre les corps dans le processus même de la vie. Néanmoins la plupart des êtres humains résistent à cette conception entropique qui pointe la désintégration physique de la matière. D'autant plus que la mort peut surgir de façon inattendue, brutalement, par surprise. Généralement, le commun des mortels la situe loin, au bout de l'existence, comme quelque chose qui arrivera, au summum de la vieillesse.

« A nous entendre, nous étions naturellement prêts à soutenir que la mort est l'issue nécessaire de toute vie, que chacun d'entre nous est redevable à la Nature d'une mort et doit être prêt à payer cette dette, bref que la mort est naturelle, indéniable, inévitable. En réalité, nous avons coutume de nous comporter comme s'il en était autrement. Nous avons manifesté à l'évidence une tendance à mettre la mort de côté, à l'éliminer de la vie. »¹⁴

L'être humain n'est donc pas tout à fait honnête avec lui même considérant son rapport à la mort. Mais il en va de sa sauvegarde psychique et c'est bien là ce qui constitue aussi le nœud de la structure névrotique qui s'organise face au manque : celui du signifiant comme celui de la représentation. Pour autant, cette explication n'est pas satisfaisante car l'être humain est poussé par la pulsion sexuelle et que celle-ci s'impose à lui comme un élément ontologique.

De même, cette explication ne pourra pas répondre à l'angoisse de l'adolescent qui dans la bascule de son présent, ne peut se raccrocher à de l'irreprésentable. Au contraire, il faut du symbolique, et puis de l'imaginaire pour se conforter dans sa veine narcissique, et retourner boire aux fontaines de la toute-puissance.

13 S. FREUD, *Totem et Tabou*, Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2001, p-111

14 S. FREUD, « Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort », in *Essais de psychanalyse*, op. cit., p-31

« *Personne, au fond ne croit à sa propre mort ou, ce qui revient au même : dans l'inconscient, chacun de nous est persuadé de son immortalité.* »¹⁵

Le fantasme en une toute-puissance, l'identification aux super héros, les choix vestimentaires gothiques sont autant de tentatives de conjurer la mort et de se penser au-delà, hors catégorie, finalement soustrait au manque et à la finitude. S'élever au rang des dieux, ou se penser immortel, c'est la parade transitoire qui offre un répit relatif face aux angoisses émergentes. L'adolescent compense ce qui apparaît alors comme le non-sens directionnel que prend la vie à devoir bientôt mourir. Il en revient une frustration et une colère légitime que de soudain, perdre l'illusion qui retenait dans le monde de l'enfance. Pourtant l'adolescent est soumis au temps qui passe et comme tous être humain, avance et se rapproche de sa propre mort.

Cette idée d'achèvement retentit d'avantage de par sa double acception. D'une part l'achèvement signifie la fin, l'arrêt définitif du principe de vie ou de croissance ; et de l'autre, il renvoie à la forme aboutie, au but à atteindre qui serait l'adulte accompli, au sortir de l'adolescence.

« *Face à cette toute-puissance infantile, l'adulte est considéré comme la forme apoptotique de l'enfant (l'apoptose étant ce qui nous mène à la mort, le début de la dégénérescence). Il devient donc la forme dégénérée de l'enfant, celui qui perd peu à peu les capacités qu'il avait enfant. Évidemment, les adolescents ne sont ni tentés ni impatients d'atteindre cet âge de la vie !* »¹⁶

Il est donc difficile pour le jeune de se repérer et de se construire, en fonction de ses choix, de ses souhaits, face à des idoles chimériques, tout en laissant de côté les habitudes et les choses connues de l'enfance qui jusqu'alors, offraient leur lot de confort et de sécurité. Les ruptures qui s'engagent pour l'adolescent mettent en confrontation les rapports familiaux au premier plan, sachant qu'il s'agit avant tout du rapport à l'autre. L'autre vers lequel l'adolescent doit se tourner, contraint par la pulsion sexuelle qui a évolué, entraînant son corps dans le camps des adultes, les humains sexuellement matures. Non sans douleur et peine, il faut abandonner les structures premières établies pendant l'enfance pour construire son

15 Ibid., p-31-32

16 D. MARCELLI & A. LAMY, *L'état adolescent, Miroir de la société*, Éditions Armand Colin, Paris, 2013, p-21

identité, via de nouvelles identifications qui sont choisies et appréciées. L'ambivalence des sentiments est en ébullition et chaque nouvelle expérience, chaque nouveau décentrement, enclenche un « jeu », un espace potentiel, transitionnel, où l'adolescent se risque à se dire, se confronte au réel, à l'absurdité de la vie, aux puissantes forces énigmatiques de la vie et de ses origines. Passage obligé, passage forcé, c'est la nature qui en a décidé ainsi, le corps est le premier à participer à la course. Souvent devant, d'ailleurs, mais parfois aussi à la traîne. Ce corps qui est l'expression même du paradoxe de la croissance humaine, entre néoténie et autonomie : du sujet à sa relation au monde, tout est à faire.

« Les homards, quand ils changent de carapace, perdent d'abord l'ancienne et restent sans défense, le temps d'en fabriquer une nouvelle. Pendant ce temps-là, ils sont très en danger. Pour les adolescents, c'est un peu la même chose. Et fabriquer une nouvelle carapace coûte tant de larmes et de sueurs que c'est un peu comme si on la "suintait". Dans les parages d'un homard sans protection, il y a presque toujours un congre qui guette, prêt à le dévorer. L'adolescence, c'est le drame du homard! Notre congre à nous, c'est tout ce qui menace, à l'intérieur de soi et à l'extérieur, et à quoi bien souvent on ne pense pas. Le congre, c'est peut-être le bébé qu'on a été, qui ne veut pas disparaître et qui a peur de perdre la protection des parents. Il nous retient dans notre enfance et empêche de naître l'adulte qu'on sera. Le congre, c'est aussi en nous l'enfant en colère qui croit que c'est en "bouffant" de l'adulte qu'on devient adulte. »¹⁷

V. L'image du corps

Le schéma corporel échafaudé plus tôt durant l'enfance conserve son efficience mais depuis, il s'est paré d'une image du corps, représentation mentale de son propre corps, plus ou moins consciente. Cette image du corps accompagne l'image de soi qui englobe un lot de choses à soi, de choses subjectives qui, du corps aux passions, en passant par le choix des idéaux et des valeurs que le sujet s'approprie. Il fait de lui-même un agglomérat d'éléments divers qui forgent son identité.

L'image du corps, quant à elle, prolonge le schéma corporel du sujet, elle se bute à l'apparence visible du miroir, en recherche de conformité, vis-à-vis de ses pairs et des

17 F. DOLTO et al, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Éditions Gallimard jeunesse, Paris, 1999, p-17

tendances sociétales. Néanmoins, en rapport avec la communauté des autres, le corps assigne une place sexuelle. La récente révolution du sexuel qui s'est emparée du corps adolescent en lui donnant accès à la maturité sexuelle, va engager des choix pour le jeune adolescent, notamment celui de son identité sexuée.

1. L'identité sexuée

L'image spéculaire a permis à la psyché, autrefois morcelée et rattachée à des bouts de corps, de se rassembler, œuvre collaborative au travail de la pensée. La jubilation des premiers temps et le leurre hypnotisant que l'image du miroir procurait au jeune enfant se sont évanouis pour laisser place à la désillusion. Non seulement le sujet est aliéné à l'autre, le mystère de la différence des sexes inscrit dans l'inconscient, non spécularisable ; mais le sujet doit aussi reconnaître sa propre identité comme étant sexuée, c'est à dire, comme étant soit homme, soit femme, d'un point de vue biologique et anatomique. La division frappe encore, et avec elle, de nouveau répétée, celle du manque. Soit l'un, soit l'autre. Et la puberté insiste sur cette reconnaissance qui doit se faire et qui engage le sujet dans une catégorie spécifique en fonction de son organe sexuel mâle ou femelle.

L'adolescent est contraint d'observer avec beaucoup de soin les changements soudains du corps, les douleurs qu'il provoque à la fois physiquement et psychologiquement. Parfois l'adolescent ne se reconnaîtra pas en fonction de son image sexuée. Premièrement parce que l'enfant est saisi dans une bisexualité momentanée, avant que le pubertaire s'instaure ; mais aussi, parce qu'il peut poursuivre le choix de son image homosexuelle en choisissant pour objet sexuel, un partenaire du même sexe. Quoiqu'il en soit, l'image du corps engage le sujet à un choix d'objet sexuel qui ne se fait pas nécessairement en fonction du son propre sexe, même si la tendance semble davantage pencher pour l'hétérosexualité.

*« L'identité sexuée fait évidemment partie intégrante de cette identité ; elle consiste à se reconnaître dans un sexe. Dans l'immense majorité des cas, le sexe du corps et le sexe « psychique » sont en correspondance. A l'adolescence la transformation du corps impose le choix entre le masculin et le féminin. De façon encore paradoxale, l'accession à l'identité sexuée débute souvent par une perte, celle de la bisexualité potentielle et de l'indétermination de l'enfance ».*¹⁸

18 A. BRACONNIER & D. MARCELLI, *L'adolescence aux mille visages*, op. cit., p-109-110

Ainsi le jeune entame un processus de changements voué à le faire devenir adulte, mais un adulte homme ou un adulte femme. La place sexuelle qui est assignée à l'individu amène un lot d'interrogations conséquent quant à sa propre sexualité, mais aussi celle de l'autre. Car la période de l'adolescence est caractérisée par cette nécessité de se tourner vers l'autre, sachant qu'en fonction de l'identité sexuée qui est assumée et en fonction des identifications remaniées, le sujet va choisir ses partenaires amoureux. L'adolescence, c'est le temps des premiers émois, des premières expériences sexuelles, des relations amicales et amoureuses intenses, qui pour se vivre, prennent appui sur le corps. Ce corps adolescent, soumis à rude épreuve, doit plaire, non seulement pour séduire l'autre, auquel il est impossible d'échapper du regard, mais aussi pour répondre d'une norme qui malheureusement commande de plus en plus.

2. Le corps beau

L'image de soi, en lien avec l'image du corps, va se confronter à une série de fantasmes, de désirs et d'envies à vouloir ressembler à telle égérie à la mode, à vouloir gommer certains détails de son être physique, et obtenir les attributs en vogue qui, portés comme des bijoux, ajoutent de la valeur. L'image de soi cherche alors une normalité dans laquelle s'inscrire et dans ce temps de l'adolescence où le jeune est fragile, vulnérable, les images brillantes et stéréotypées sont alléchantes. L'adolescent, dans cette phase critique de quête de lui-même, est tiraillé entre le besoin de s'opposer et d'être différent, et le criant désir de ressembler et de se conformer.

Néanmoins le monde des images est très prisé par les adolescents qui sont très vite réconfortés par la « normalité » qui devient un critère de sauvegarde et de reconnaissance. A la fois l'adolescent cherche à formater à différents codes, et à la fois, il teste l'authenticité de sa singularité en transgressant la norme. Le monde des apparences devient démesurément important pour les adolescents qui cherchent aussi à se protéger en se cachant derrière la norme apparente. La difficulté de l'adolescent est qu'il est sans cesse exposé, au regard des autres adolescents qui recherchent des repères stables et connus. Mais aussi, il est exposé à son juge intérieur, très critique, qui souvent le dessert.

« Face à l'injonction d'affirmer son identité, le jeune va se servir de son corps (plutôt que de sa psyché) pour revendiquer qui il est, et combien il se démarque des autres. L'image du corps, telle que l'adolescent la ressent et telle qu'elle est perçue par les autres, devient le véhicule central de cette affirmation, d'où sa sensibilité extrême à l'image, renforcée par la publicité et la mode qui nous montrent sans cesse des corps beaux, sains, bien vêtus et fermes »¹⁹

Si le contexte social entretient la relation à l'image et surexcite les capteurs visuels, c'est parce que ce qui est vu n'a pas nécessairement besoin d'être dit, c'est-à-dire, soutenu d'une légende explicative, un temps de parole et d'interprétation. L'expérience du voir laisse des traces, des séquences dans la mémoire qui vont jusqu'à frapper l'inconscient. L'image a un pouvoir synthétisant qui offre du contenu et fonctionne tel le stéréotype, sur une économie de la pensée. Sa portée signifiante est donc donnée de façon expresse, rapide, pratiquement d'emblée. Les images absorbent un pouvoir considérable car elles agissent sur la fixité, elles emprisonnent, et de la sorte, confèrent aux choses une permanence là où tout le reste est fluctuant et changeant. De nos jours, la possibilité, ou plutôt la tendance à se prendre soi-même en photo (ce que l'on appelle les « selfies ») révèle bien ce pouvoir saturant de l'image qui soutient une tendance narcissique, de retour sur soi, à la fois sujet et objet de l'image.

Le corps adolescent s'éprouve dans cette double contrainte. D'une part, saisi douloureusement de l'intérieur, par les multiples variations qu'il subit ; d'autre part, sur la scène extérieure du voir, attendu et scruté par l'autre qui lui renvoie son image. L'image du corps est celle que l'adolescent se construit, mais aussi, celle qui existe pour l'autre, dans la représentation qu'il se fait de lui. L'autre demeure toujours le miroir et c'est désormais un combat d'images réfléchies qui se joue, à mesure que l'adolescent cherche à asseoir son identité.

C'est en réponse à la désillusion du miroir dont l'image ne saurait résumer l'individu, que celui-ci va adorer les belles images. L'image brillante, conforme et apprêtée, constitue alors la voie d'accès raccourcie, simplifiée que l'adolescent peut emprunter pour découvrir l'autre. De plus, le risque est moindre que de se présenter sous la forme réduite et totalisante d'une image, échappant ainsi, fantasmatiquement, à sa propre division.

19 D. MARCELLI & A. LAMY, *L'état adolescent, Miroir de la société*, op. cit., p-25

« Désormais, l'image du corps-vu prendra le dessus sur les images du corps-vécu. C'est donc à partir de trois ans, et durant toute notre existence, que l'image du corps-vu s'imposera sans cesse dans la conscience au détriment des images du corps-vécu qui, elles, seront reléguées et refoulées dans le silence de l'inconscient. [...] depuis la découverte de la séduisante Image spéculaire de soi, les images des sensations internes seront totalement oubliées et deviendront à tout jamais inconscientes. »²⁰

3. L'image inconsciente du corps

Ce concept d'image inconsciente du corps est un concept élaboré par la psychanalyste Françoise Dolto, inspiré par l'importance du rôle de l'image spéculaire dans le développement psychique de l'enfant. Cette image inconsciente du corps est consolidée les trois premières années de vie du jeune enfant, en lien avec les sensations livrées par le corps, mais également en creux de la relation à l'autre-maternel, dont la présence et l'absence, ont représenté le thème traité dans le premier chapitre. Les écarts et les rythmes, les discontinuités et les contiguïtés qui ont permis l'avènement de la pensée et la modélisation de l'appareil psychique, ont soutenu avec tout autant de force, les représentations inconscientes des éprouvés corporels.

Ces éprouvés corporels ont trouvé dans les temps premiers d'existence une force brute qui a participé à la « frappe » de cette image inconsciente du corps, pour lui assigner une place capitale inscrite au cœur même de la matière corporelle. Pour se faire, il fallait compter sur la puissance de la sensorialité comme gravure et mise en relief d'un tracé dont l'aspérité et la continuité constituerait sa nature pour se refuser à l'emprise saturante de la forme d'une image.

« Et l'"image" désigne ici ce qui reste, ce qui demeure, le quotient de ce qui se symbolise de et dans cette relation primordiale, par l'incidence de ce qui opère de et dans la relation inconsciente à la mère. C'est bien en quoi il ne s'agit pas seulement de l'image que produit le scopique, mais aussi bien de l'effet de toute autre réception ou perception, y compris ce qu'elle a (pour nous!) d'imperceptible. Ce qui conduit F. Dolto à parler par exemple, dans cette formalisation de l'image inconsciente du corps, d'image olfactive, ou plus précisément, dans ce qu'elle considère être du plus originel qui soit pour ce qui « charnalise » subtilement

20 J-D. NASIO, *Mon corps et ses images, Le corps est la voie royale qui mène à l'inconscient!*, Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2013, p-32

l'être de l'enfant, une image olfactivo-respiratoire. Notation qui montre à quel point on échappe tout à fait dans ce contexte à l'exclusivité du visuel, l'image au sens entendu ici n'ayant plus rien qui la réduise à son supposé lien électif et privilégié au registre du voir. Elle est plutôt une image-reste, une image-trace corporelle - mais à valeur subjective. L'important étant d'observer que tous les sens sont convoqués dans cette charnalisation première que désigne l'image inconsciente du corps. »²¹

L'image-reste ou bien l'image-trace, est bien ancrée, enracinée dans la masse corporelle, grâce à l'expérience sensorielle. Au-delà, ce qui importe, c'est la permanence de la trace de contact avec l'autre et le monde alentour, qui constitue ce « fond de mémoire » (Aulagnier) comme le wagon interminable, charrié par l'inconscient et qui constitue, en toile de fond, toute l'histoire du sujet. Ainsi, il se peut donc que cette image inconsciente du corps échafaudée les premières années mais toujours alimentée, accompagne l'image du « dehors », l'image du miroir, produit psychique uniforme aux contours délimité, raccourci de la pensée, et détaché De l'éprouvé corporel.

Un clivage est donc constaté entre l'image inconsciente du corps qui émane du corps, construite à partir des éprouvés et ressentis relégués dans l'inconscient, et une image de soi, une représentation-synthèse d'un corps schématisé agencé à un sentiment de soi, auquel vont se greffer des représentations investies par la libido qui de ce fait, vont donner une vie sensorielle à cette image de soi.

« En somme, ressentir intensément une sensation ou une émotion (une douleur, un plaisir, une oppression dans la poitrine, un accès de colère ou toute autre impression sensorielle) signifie que nous investissons libidinalement la représentation mentale du vécu corporel. Psychanalytiquement parlant, nous n'investissons pas le corps en chair et en os mais sa représentation mentale. C'est pourquoi, chaque fois que nous éprouvons une intense sensation physique, ce n'est jamais le corps que nous ressentons vraiment, mais l'image mentale -fût-elle imprécise- que nous nous forgeons de la sensation. On ne ressent rien sans se représenter ce que l'on ressent. »²²

21 G. GUILLERAULT, *Le miroir et la psyché, Dolto, Lacan et le stade du miroir*, Éditions Gallimard, Paris, 2003, p-43-44

22 J-D. NASIO, *Mon corps et ses images, Le corps est la voie royale qui mène à l'inconscient!*, Opcit, p-205

Le lien entre le ressenti et la représentation est effectif. Néanmoins, la considération faite au corps dans tous les processus du vivant, notamment dans les expériences quotidiennes, fortuites, anodines, automatiques, semble écartée au profit de la sensation forte, à la fois comme possible jouissance, ou réellement significative lorsque l'intensité est importante. Pourtant, le concept d'image inconsciente du corps, redistribue les forces agissantes du sujet, insistant alors sur la puissance déterminante de l'inconscient dans la vie du sujet. L'inconscient est une instance psychique mais son territoire est étendu au-delà de la psyché.

Pour l'adolescent qui accueille la rupture et la discontinuité, propre à sa transformation psychique et corporelle, le corps symbolise le caractère visible, tangible, par lequel il peut convoquer l'autre et poursuivre avec lui, l'interrogation qui les lie, au creux de leur division. Si l'emprise de l'image est forte, c'est qu'elle bénéficie du soutien culturel qui par sa médiation, contribue à l'échafaudage des discours sociaux, politiques et éducatifs. Comment alors retrouver du pouvoir sur son existence et nourrir une réflexivité qui soit l'instrument spécifique d'un travail sur soi ? Alors que la culture, dans sa fonction civilisatrice et instituée, abandonne le corporel, mais surtout, la composante fondamentale de l'humain qu'est la subjectivité.

2ème Partie

Le corps culturel : société et institution

Chapitre 4 Le corps cultivé

Une pensée sur l'homme

Alors que l'enfant grandit et se développe, il se confronte aux formes culturelles d'éducation, à la fois liée à la famille, et à la société dans laquelle il est évolué. Ces contours, ces cadres, ont aussi pour vocation de contenir et domestiquer la nature pulsionnelle et sexuelle de l'humain, du jeune enfant à l'adolescent. La confrontation entre le cadre imposé aux corps et la force de vie à l'œuvre dans ces mêmes corps, est sans cesse actualisée. Quelque chose pousse, de façon continue et énergique, conduisant les individus à rechercher un plaisir immédiat, à obtenir satisfaction ; en face, les normes et les attendus culturels entravent la libre ex-pression, du moins cherche à en canaliser les effets et les conséquences. C'est l'impact de la loi qui conditionne l'émergence de tous ces corps désirants.

Freud rappelle avec éloquence qu'il est inutile d'interdire ce qu'aucune âme ne désire, et que le défi perpétuel de l'humanité, est de préserver la structure universelle qui soutient une vie stable pour chacun des individus. Néanmoins, l'affaire n'est pas si aisée puisque les corps humains, rattachés à leur conscience et à leur organisation psychique et émotionnelle, sont mus par des volontés propres, des désirs puissants, chers et coûteux pour celui qui les éprouve, et dont on n'éradique pas la force, la poussée, sur commande.

Les vents sont contraires et l'humanité est balayée de revers incessants qui interrogent continuellement la place de l'homme. De plus, la revendication d'une puissance inconsciente qui organise et influence les trajectoires du désir humain, contrarie les actions humaines. Non seulement le corps est matière, voué à la désintégration, il ne peut lutter contre les signes de vieillissement et de l'avachissement ; mais aussi, il est constitué d'une instance inconsciente qui altère les décisions et les jugements du sujet. Le défi se révèle immense car si le corps intériorise les normes et les codes d'une culture, il s'agit aussi d'entretenir une prise sur sa propre énergie, en lutte contre les démonstrations du « ça » qui s'imposent à la psyché, au corps, sous de diverses apparences. La culture humaine est venue guider les conduites afin d'éviter le chaos, et l'individu lui-même, observe en son cœur une division structurelle qui le

malmène tout autant. Au fond, qui gouverne ? Comment revendiquer sa personnalité, ses choix, sa propre individualité, en défendant son propre rapport au monde, sans outrepasser la loi de l'autre, et sans souffrir d'un désir marginal, inadapté, contraire?

La question, si elle paraît toujours ouverte, est à se poser dès lors qu'est abordée la structure de l'homme, en lien avec son essence. La place qu'occupe l'inconscient dans la vie psychique de l'être humain joue un rôle capital dans l'organisation de ce dernier, en rapport avec son environnement. L'observation des symptômes est un exemple déterminant dans la considération du lien qu'entretiennent le corps et le psychisme de l'être humain, au prisme de la conscience qui exerce de façon renouvelée, une lecture, une interprétation de son vécu et de son expérience.

Par le filtre de sa propre subjectivité, l'être humain opère des traductions possibles de son expérience et les mémorise à l'aide de formations mentales que l'on nomme représentation. Dans cette transformation simultanée et continue du « donné à vivre » en éprouvé corporel, l'humain schématise son rapport au monde en liant sa perception sensible à une image mentale, une présentation répétée, avec l'ambition de la rendre la plus conforme qu'il soit à la réalité. Par cette opération, pour une part inconsciente, l'humain dresse un portrait de son environnement, de ses proches, de sa sphère sociale et amicale, de ses initiatives et de ses ambitions, jusqu'à se représenter lui-même. Par sa capacité réflexive, il restitue, il re-situe à l'intérieur de lui, un réseau de représentations arrimé à son corps.

La théorie du pictogramme de Piera Aulagnier témoigne de cette inscription initiale de l'environnement dans la chair du nourrisson par l'effet de l'éprouvé corporel. Automatiquement, chaque perception sensible canalisée par un sens du corps, délivre une information et « frappe » la trace de la représentation en l'associant à un ressenti (de plaisir ou de déplaisir). Le sujet est pris, saisi entre la frappe de l'environnement et la production instantanée d'une image qui la représente et l'inscrit dans l'histoire du sujet (voir le « fond représentatif » Chapitre2, IV).

Si pour expliquer le développement psychique de l'être humain, il convient d'appréhender les instances qui mènent la danse psychique, il s'avère primordial d'en démontrer l'inscription corporelle. L'humain est en adaptation permanente avec son environnement, réfléchi par l'autre, dans une altérité radicale qui soutient constamment sa

division. Néanmoins, il serait erroné de situer cette division entre le corps et l'esprit comme les courants philosophiques traditionnels occidentaux l'ont promu au fil des siècles. La division relève de la fracture initiale, traumatique, de l'être au monde, comme sujet incomplet, destitué des illusions toutes-puissantes de l'enfance, marqué par la distinction des sexes. Cette division est confortée par une ambivalence des sentiments qui conduit l'humain à s'épancher dans l'amour et dans la haine, en détruisant et reconstruisant son rapport au monde et aux autres. La matière brute et vivante de sa condition s'exalte au travers d'une précieuse sensorialité qui conduit les énergies du corps et de l'environnement à se contacter, à se connecter. L'humain est la réalisation de ces rencontres, dans un flux incessant.

Appréhender la constitution du sujet humain au prisme de la psychanalyse c'est poser l'inconscient comme facteur déterminant de l'existence, assorti à la complexité psychique qui lutte entre différentes forces, comme, métaphoriquement, l'humain s'oppose et se confronte à sa culture et à la loi. Freud a signifié combien la verticalité de l'humain était le premier pas d'un détachement entre la nature animale et la vie politique organisée de l'humain. Le chapitre suivant (chapitre 5 : L'institution scolaire et la place du corps) démontrera la stratégie puissante véhiculée par la culture humaine occidentale au service de la suprématie de l'esprit sur le corps sexuel, mortel et inconscient. Les corps redressés sont gages d'une humanité élevée, éduquée, éloignée du désordre originel qui voyait les passions et l'*ubris* déchaînées. Par ce redressement, Freud commente que les stimuli olfactifs ont été abandonnés au détriment des sens visuels qui gagnèrent, tout à coup, d'un primat exceptionnel. Les hommes et les femmes debout virent leur sexe, et avec cette vision claire, la division était renouvelée. Les sens visuels excités par cette découverte, de voir les organes génitaux, allaient commander une nouvelle défense contre le visible. Couvrir les corps, voiler les sexes, découvrir la pudeur et la honte. Voici les codes culturels à maîtriser, le prix de la verticalité.

Néanmoins dans cet entrelacs de défis, l'être humain déploie des stratégies d'adaptation et de développement dans l'objectif s'assurer sa survie, de compenser les pertes et les renoncements pulsionnels. Mû par son désir de plaisir, l'humain se construit dans la rencontre à l'environnement et à l'autre, en faisant l'expérience du vécu corporel, chargé d'affects et d'émotions, de sentiments et de pensées. L'humain conjugue sa subjectivité avec celle de l'autre, épris d'un double qui à la fois l'aliène et lui garantit sa liberté. Relié par la parole, les individus interprètent leur histoire et cherche un sens à l'existence. Les êtres humains se réfléchissent et se proposent en miroir afin d'interpréter leur histoire individuelle.

Ils élaborent des énoncés par lesquels ils tentent de se dire. Mêlée de subjectivité, l'histoire individuelle est cousue par le fil de la réflexivité de façon quasi systématique, sans pouvoir se désolidariser et de son environnement, et de l'autre. Cette réflexivité permet de transformer la pensée tout comme de se risquer au jeu philosophique du « qui suis-je ? ». L'être humain formule des énoncés qui bout à bout, le racontent, lui et les autres.

Dans cette partie, le propos va se centrer sur la capacité réflexive du sujet qui s'élabore dès les premiers émois de la vie, au moment même où la pensée creuse son lit et se love dans la chair du corporel. Si l'existence humaine est prise entre deux faces, la chair et la frappe de la représentation, la main de la mère et celle du nourrisson, le monde de la matière et le monde des idées, le fil est ténu, fragile et délicat en leur point de contact. Comment se joue la question du sujet au cœur de son corps, lorsque la culture qui l'élève, conditionne ses sens et organise la loi du collectif ? Entre subjectivité et énoncés, à la frontière de la culture et de ce qui subsiste de plus naturel, de plus vivant en l'homme, ce chapitre tentera de proposer une lecture du sujet, aux prises de sa subjectivité et de son corps, à la fois objet et sujet de culture. Cette analyse permettra d'ancrer le processus de pensée au corps afin d'argumenter en faveur d'une réflexivité initiale, comme instrument de la subjectivité, au service de la construction de l'identité. Si la première partie a insisté sur le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent en lien avec la sensorialité, au prisme des théories psychanalytiques, cette deuxième partie soulignera l'influence de la société et de l'Autre dans le développement psychique de l'être humain. D'abord, l'empreinte sociale sera interprétée, pour ensuite interroger la place du corps dans l'institution de l'école.

I. Le corps pensant

1. La pensée et le vivant

L'ensemble des mécanismes biologiques du corps humain, comme évoqué dans les chapitres précédents, repose sur une sensorialité active qui permet au corps de fonctionner et d'interagir avec son environnement. Les stimuli sensoriels agencent les pièces d'un tableau que la pensée se figure, par système de représentations. L'émergence de la pensée et de la capacité représentative de l'être humain perpétue la richesse de sa culture et de sa condition.

Dans la première partie de cette thèse, une réflexion sur la construction du moi en tant qu'instance psychique a été commentée. En effet, dans le développement du jeune enfant, les prémices de l'élaboration du psychisme s'inscrivent en prise constante avec les stimuli sensoriels pour progressivement discriminer le « moi » du « non-moi ». Ce travail incessant garantit la constitution du moi qui se borde de façon plus précise, permettant au psychisme de se constituer d'une enveloppe contenante. Le travail de liaison entre les différentes composantes que forment les représentations, répond du principe du vivant, et assure l'activité du moi dans le psychisme en prenant sa source dans le corps.

*« Les pensées sont constituées des représentations que se fait l'appareil psychique à partir des états et des mouvements du corps. Elles sont des figurations de l'expérience de satisfaction quand celle-ci vient à manquer. Cette expérience de satisfaction est à la fois sensorielle et motrice. Elle est un vécu corporel. La liaison plus tardive avec les mots du pré-conscient permet l'identification, la perception consciente des états du corps ».*¹

En effet puisque le psychisme humain répond du principe de plaisir et de la recherche de satisfaction, toutes les expériences inaugurales du début de la vie, jonglent avec le besoin de compenser l'absence de satisfaction. L'émergence de la pensée au sens de figuration, traite de la séparation sans cesse rejouée pour le jeune enfant, au contact de son environnement et de sa mère. Le caractère immanent de la pensée et de sa simultanéité à l'expérience sensorielle, signe la stratégie humaine à compenser le manque et à composer avec sa division structurelle. Insister sur la force du lien entre corps et pensée permet de souligner la dynamique du vivant qui s'inscrit en rapport immédiat et constant avec son environnement.

2. Les processus primaire et secondaire de Freud

Dans son travail de recherche sur la représentation, Freud a pressenti que deux processus étaient à l'œuvre dans la construction du psychisme et de l'instance du moi, en interaction avec les circuits neuronaux des représentations et la charge pulsionnelle. Puisque les connexions sensorielles sont soumises à une quantité d'excitation provenant du monde extérieur tout comme le sont les représentations émanant de la pulsion, il s'agit pour le moi de pouvoir inhiber cette charge d'excitation afin de maîtriser les actes et les mouvements du corps qui en découlent. Freud a postulé l'idée que les représentations primaires

1 E. SECHAUD, « Didier Anzieu : penser les pensées » in, CHABERT, C et al, Dir, *Didier ANZIEU : le Moi-peau et la psychanalyse des limites*, op. cit., p-14

appartiendraient à un processus sur lequel le moi n'aurait pas encore d'emprise, et dont tout le travail, serait d'organiser les liaisons entre elles afin d'opérer des comportements adéquats avec la réalité.

« Quand une augmentation de déplaisir coïncide avec l'indice de réalité, ψ institue au point indiqué une défense d'intensité normale au moyen d'un grand investissement latéral approprié. Si rien de tout cela ne se produit [c'est-à-dire s'il n'y a ni état de désir, ni augmentation de déplaisir au moment où l'indice de réalité est perçu], l'investissement se produit sans obstacle, suivant les conditions de frayage établies. Une charge en désir allant jusqu'à l'hallucination, jusqu'à la production totale de déplaisir et impliquant l'intervention de toute la défense peut-être qualifiée de « processus primaires ». Nous appelons « processus secondaires », au contraire, ceux que rendent possibles un bon investissement du moi et une modération du processus primaire. Nous voyons que ce dernier ne peut se réaliser que par une utilisation que seule rend possible une inhibition venue du moi. »²

Les représentations qui s'écoulent librement dans le processus primaire, émanent du ça et de l'inconscient. Le labeur du moi, par les mécanismes que met en place le processus secondaire, consiste en un travail de liaison permettant à la fois de doser et maîtriser le quantum d'excitations, tout comme d'élever les représentations primaires en représentations plus nobles. Le processus secondaire est alors associé à la topique du pré-conscient qui consolide le travail de liaison.

« Au point de vue psychologique, sa fonction [au moi] est d'élever les processus du ça à un niveau dynamique plus élevé (peut-être en transformant de l'énergie libre, mobile, en énergie liée, celle de l'état préconscient) ; le rôle constructif du moi consiste à intercaler entre l'exigence pulsionnelle et l'acte propre à satisfaire cette dernière, une activité intellectuelle qui une fois bien considérés l'état de choses présent et les expériences passées, s'efforce, au moyen d'essais expérimentaux, de peser les conséquences de la ligne de conduite envisagée. »³

Si le moi s'engage dans un traitement de la représentation aussitôt qu'il émerge lui-même de son décollement progressif d'avec le ça, le lien entre la pensée et le corps se

2 S. Freud, « Esquisse d'une psychologie scientifique », in *La naissance de la psychanalyse*, coll bibliothèque de psychanalyse, PUF, Paris 2009, p-344

3 S. Freud, *Abrégé de psychanalyse*, op. cit., 2001, p-74

confirme davantage. Loin d'être désolidarisés, les processus psychiques s'inspirent de l'expérience immédiate au service d'une analyse situationnelle, en lien avec les éprouvés corporels de l'individu.

3. L'ancrage corporel et interactif de la pensée

L'argument déployé ici repose sur l'idée que la pensée humaine, sous forme d'énergie psychique, bénéficie d'un double ancrage. Tout d'abord, l'élaboration de la pensée se réalise en prise simultanée avec le corps et l'environnement, comme surface, matière, catalyseur. La notion de Moi-peau développée par Didier Anzieu apporte des éléments complémentaires de compréhension. Dans la conceptualisation du Moi-peau, il y a une comparaison métaphorique, étayée sur les fonctions physiologique et psychologique de la peau, comme organe. La peau et sa charge symbolique évoquant l'écorce, la limite et la frontière, suggère de façon forte le lieu de contact entre le dedans et le dehors. Précisément, le travail psychique engagé dans la fabrication de la pensée, extrait son propre matériau de la sensation du corps pour procéder à son assimilation.

*« Toute activité psychique s'étaie sur une fonction biologique. Le Moi-peau trouve son étayage sur les diverses fonctions de la peau [...]. La peau, première fonction, c'est le sac qui contient et retient à l'intérieur le bon et le plein que l'allaitement, les soins, le bain de paroles y ont accumulés. La peau, seconde fonction, c'est l'interface qui marque la limite avec le dehors et maintient celui-ci à l'extérieur, c'est la barrière qui protège de la pénétration par les avidités et les agressions en provenance des autres, êtres ou objets. La peau, troisième fonction, en même temps que la bouche et au moins autant qu'elle, est le lieu et le moyen primaire de communication avec autrui, d'établissement de relations signifiantes ; elle est, de plus, une surface d'inscription des traces laissés par ceux-ci ».*⁴

Le concept de Moi-peau noue de façon particulière la proximité qu'entretiennent le corps et le monde physique, tout comme la relation à autrui que les individus entretiennent. Le Moi-peau permet l'articulation à la fois du dedans et du dehors, et contribue à l'édification simultanée de la pensée qui se nourrit de cette frontière. Comme il a été évoqué dans la première partie de cette recherche (cf chapitre 1 *L'infans* et son environnement), le Moi-peau

4 D. ANZIEU, *Le Moi-peau*, Éditions DUNOD, Paris, 1995, p-61

renvoie à la contenance structurelle du travail psychique de délimitation, conjointement à l'exercice du signifiant qui prolonge la coupure. En cela la notion du Moi-peau condense l'idée d'un double ancrage qui, premièrement corporel, devient interactif dans l'échange qu'entretiennent le nourrisson et l'autre-maternel. L'ancrage de la pensée révèle bien sa dimension corporelle par son inscription sensorielle, profondément enracinée dans la chair ; puis se définit ensuite par la mise en relation à l'autre qu'elle construit. L'interaction qui signifie la rencontre de deux mouvements, contribue à l'édification de la pensée et son système de figuration. Dans l'immédiateté du rapport sensible au monde, le bébé fait la démonstration d'une énergie psychique au travail, en lien contigu à la présence maternelle.

*« C'est dans un même mouvement que la différenciation entre le bébé et son environnement premier, principalement ici la mère, bien sûr, et la différenciation entre le moi psychique et le moi corporel s'effectuent [...] Mais ce processus de différenciation, ce processus à deux faces, ne peut s'effectuer sans un temps préalable, celui de la construction d'une peau commune entre bébé et mère. Celle-ci apparaît comme une formation intermédiaire, transitionnelle, qui assure la maintenance et la synthèse, à une époque où le bébé n'est pas capable de l'assumer seul. La qualité de cette peau commune est étroitement dépendance de la qualité des soins maternels et des satisfactions données à la pulsion d'attachement et à la communication précoce qu'elle sous-tend ».*⁵

L'interaction entre les deux individus reproduit quelque chose de l'interaction même entre le corps et l'environnement, simultanément. La description précédente, soulignant le soin nécessaire prodigué par la mère, renvoie à la fonction de l'aire transitionnelle, entre deux protagonistes du vivant, essentielle à la construction du psychisme. Le rôle de la mère (ou bien de l'adulte en charge des soins du nourrisson, le *caregiver*) est prépondérant dans la constitution de l'enfant. Puisque néotène et nécessitant un accompagnement considérable les premières années de son existence, l'être humain fait l'expérience de son altérité de façon toujours renouvelée. Nécessairement dépendant de l'autre, le nourrisson est contraint de passer par l'autre, le corps support de l'autre-maternel, pour symboliser sa propre expérience.

5 R. ROUSSILLON, « Le Moi-peau et la réflexivité » in, CHABERT, C et al, Dir, *Didier ANZIEU : le Moi-peau et la psychanalyse des limites*, op. cit., p-94-95

« L'ancrage interactif ou relationnel souligne, quant à lui, la nécessité du détour par l'autre, indispensable à l'enfant pour donner progressivement forme et sens à ses sensations ainsi destinées à devenir perceptions ». ⁶

La pensée émerge donc de la rencontre du corps avec la matière environnante, mue par la nécessité immédiate d'interpréter et de représenter l'expérience vécue. Le corps apparaît alors comme le catalyseur des données sensibles qu'il reçoit et intègre ; et de cette expérience même, la pensée se crée de façon simultanée. La notion de réflexion est riche, polysémique : le risque est grand de tout confondre. Les arguments qui vont suivre s'articuleront à la réflexion de l'autre comme miroir, support, surface qui renvoie des informations au sujet sur lui-même, l'aidant à se percevoir et se définir davantage. Cette dimension de la réflexion deviendra alors réflexivité quand le sujet sera en mesure d'analyser les données réfléchies et de les intégrer comme éléments de connaissance sur lui-même. Si la notion de réflexivité recouvre un champ d'exploitation multiple, le présent travail tentera d'en rendre percevable et discutable certains aspects. Les apports théoriques de la pensée de Piera Aulagnier constitueront la principale référence.

II. Le corps réfléchi

1. Le pictogramme

L'interrogation soulevée par la réflexivité s'inspire du processus de fabrication de la pensée, en lien avec le corporel. Les théories de Aulagnier proposent la notion de pictogramme pour expliquer la condition inaugurale de la pensée et de la capacité de représentation, en lien direct avec l'expérience de satisfaction. Premièrement, en abordant le concept d' « originaire » Aulagnier donne les contours d'un temps organisationnel, à la fois déterminant et structurant pour l'élaboration du psychisme. Le concept d'originaire tend à enraciner le pictogramme au cœur de la matière sensorielle du corps. En lien avec la théorie freudienne des pulsions, le concept d'originaire donne d'emblée la formation de la pensée comme étant à la base d'une charge d'affect, liée à une expérience de plaisir ou de déplaisir.

6 B. GOLSE, « Les signifiants formels comme un lointain écho du bébé » in, CHABERT, C et al, Dir, *Didier ANZIEU : le Moi-peau et la psychanalyse des limites*, op. cit., p-106

Pour compenser l'absence du sein ou du manque, ou pour faire face aux sensations de déplaisir causées par la faim ou le froid, la pensée vient répondre en ce figurant l'éprouvé corporel. Piera Aulagnier s'accorde sur la théorie freudienne de l'ambivalence des sentiments qui cause soit la satisfaction du besoin, soit la haine du vide et de l'absence.

« Il y a donc antinomie entre les deux voies qui s'offrent à l'énergie psychique pour atteindre son but. Le conflit est d'emblée présent puisque chaque fois que l'état de désir surgira – ce qui a comme préalable l'éprouvé d'un état de manque, fût-il ponctuel – il y aura, conjointement, quête de l'objet attendu et rejet de toute activité de quête, désir de présence et haine pour une rencontre, qui est preuve indirecte de l'existence du besoin et du manque. Dès lors, Éros ne peut gagner la partie que si l'attente du plaisir ne se prolonge pas, sa ruse étant d'offrir à Thanatos par la voie de l'objet l'illusion qu'il a atteint son but : le silence du désir, l'état de quiétude, le repos de l'activité de représentation »⁷

Aussitôt, l'éprouvé corporel devient pictogramme, rapporteur de l'expérience immédiate, bonne ou mauvaise. En procédant à la représentance de cet éprouvé, la psyché réalise les épreuves primordiales d'incorporation des objets, et en sus, contribue à l'élaboration de la pensée. Par cette activité, la psyché fomenté son espace de représentations étroitement liées à la charge d'affect correspondant aux expériences de plaisir-déplaisir. Par l'inadéquation initiale entre sensations et réponses aux besoins, survient la pensée comme tentative renouvelée de conjurer l'absence et le différé.

« Ce schéma relationnel, première métabolisation de la relation psyché-monde et de la relation de la psyché à ses productions psychiques selon nous, est pour toujours à l'œuvre : l'agir de homme, la succession de ses expériences se traduiront dans la scène de l'originnaire par ce « flux représentatif » dans lequel la relation de la psyché à ce qu'elle produit, à ce qu'elle expérimente, s'exprime et se manifeste en un pictogramme dans lequel la relation du représentant au représenté exprime, ou bien leur coalescence, investissement réciproque, ou bien leur haine, leur rejet, leur tentative de se détruire l'un l'autre. Cette représentation reste tributaire de l'emprunt fait à l'image d'une chose et d'une fonction du corps »⁸

7 P. AULAGNIER, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Coll Le fil rouge, Éditions PUF, Paris, 1975, p-66

8 Ibid., p-67

2. L'auto-théorisation : la pensée qui se crée elle-même

La création de la pensée repose donc sur l'expérience conjointe du corps et du monde sensible, permettant l'accès à une représentation immédiate du vécu. Ces représentations délivrent donc du savoir sur le monde et sur soi, dans la mesure où cet exercice contribue à l'opération discriminante moi/non-moi, utile à la structuration du psychisme. Si la pensée se crée de l'expérience même du corps et de sa rencontre avec l'environnement, elle se crée précisément elle-même. Dans la continuité de la notion d'originaire Aulagnier insiste sur la capacité de la psyché de s'auto-engendrer (du fait même de cette construction instantanée de la représentation en réponse à l'expérience immédiate), lui conférant une fonction auto-théorisante.

C'est en ce sens que Piera Aulagnier désigne les vertus de l'originaire comme capacité à s'auto-engendrer et produire le matériau psychique issu de l'acte de représentation. En prenant sa source dans le corps, l'énergie psychique investit l'expérience de déplaisir, et de cette rencontre, génère la représentation de celle-ci. La pensée naît de l'activité psychique, de la mise en forme d'elle-même.

« Cette activité et cette excitation exigent la rencontre entre un organe sensoriel et un objet extérieur ayant un pouvoir de stimulation à son égard. C'est ce modèle sensoriel que le processus originaire reprend dans ses mises en forme. La représentation pictographique de cette rencontre a la particularité d'ignorer la dualité qui la compose. Le représenté se donne à la psyché comme présentation d'elle-même : l'agent représentant voit dans la représentation l'œuvre de son travail autonome, il y contemple l'engendrement de sa propre image. La représentation est donc « mise-en-présentation » de la psyché pour la psyché, autorencontre entre une activité originaire et un « produit », tout aussi originaire, qui se donne comme présentation de l'acte de représenter pour l'agent de la représentation. »⁹

La fabrique de la pensée, tout comme l'élaboration du moi et la constitution du psychisme, participent donc de ce processus de réflexivité au sens où s'opère un aller-retour permanent entre le dedans et le dehors, le moi et le non-moi, signant une nouvelle fois cet ancrage corporel et interactif de la pensée. Le reflet renvoyé par l'environnement, par l'autre,

⁹ Ibid., p-48

offre à la psyché matière à la métabolisation de la pensée, tout en permettant son auto-engendrement.

L'emmagasinement des représentations, des pictogrammes, viendra constituer le « fond représentatif » de la vie du sujet qui ne pourra que dans un temps ultérieur mettre en mots et en idées cette matière première, dans une lecture après-coup (cf Chapitre 3, La bascule dans l'adolescence, « se construire un passé »). Piera Aulagnier définit donc l'originaire comme un état premier, inaugural, où l'expérience brute de la psyché en lien avec son environnement, scelle les pictogrammes qui constituent ce « fond représentatif ».

« Pour Piera Aulagnier, cette première métabolisation par l'appareil psychique des « informations » produites par la rencontre corps-monde est le prototype du « fond représentatif » ; celui-ci restera toujours à l'œuvre chez tout sujet, mais le pictogramme qui a comme matériau exclusif l'image de chose corporelle deviendra inconnaissable. »¹⁰

3. Le concept de primaire de Piera Aulagnier

Par sa récente capacité à créer des représentations fantasmées, la psyché produit des objets hallucinés dont le rôle est de pallier le manque et la frustration dont le nourrisson fait l'expérience. Le fantasme permet d'obtenir temporairement un substitut de satisfaction à investir. Cette étape transitoire, avant que l'enfant ne se mette à parler et accède à la symbolisation et au langage, est cruciale dans le développement structurel de la psyché. Toujours en s'inspirant de l'éprouvé corporel, la psyché répond par la fabrication du fantasme.

« La mise en activité du processus primaire et du processus secondaire résultera de la nécessité à laquelle se trouvera confrontée l'activité psychique d'avoir à reconnaître deux autres caractères particuliers de l'objet dont la présence est nécessaire à son plaisir : le caractère d'extra-territorialité, ce qui revient à reconnaître l'existence d'un espace séparé du sien propre, et c'est là une information qui ne pourra être métabolisée que par l'activité du processus primaire [...]. »¹¹

En accédant à ce décollement progressif de l'autre-maternel, dans cet espace défini par Winnicott comme transitionnel, entre le monde extérieur et la sphère intérieure, le nourrisson

10 H. TROISIER, *Piera Aulagnier*, Coll Psychanalystes d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1998, p-22

11 P. AULAGNIER, *La violence de l'interprétation*, op. cit., p-34

continue le travail de discrimination engagé, entre le moi et le non-moi. La construction des fantasmes exerce la psyché à combler les écarts provoqués par l'absence d'objet réel à investir. Par cette expérience-là, se joue également un événement capital qui signe la condition aliénante du sujet humain au désir de l'autre. Car l'autre, ici celui ou celle qui dispense le soin, qui alimente, devient celui qui conditionne et ordonne les réponses à offrir au nourrisson. Cet autre détient alors un pouvoir, celui de décider du sort, du devenir de l'*infans* qui intègre cette dimension en se plaçant sous le joug du désir de l'autre.

*« En effet, comme dans l'originnaire, l'objet ne peut exister dans la psyché que s'il est investi par la quête du renouvellement du plaisir obtenu lors d'une précédente expérience. Mais cette fois-ci, l'objet par lequel la pulsion veut être satisfaite est reconnu comme extérieur au sujet. Il s'ensuit que l'infans projettera sur l'objet-sein-maternel une intentionnalité de lui procurer plaisir ou frustration de celui-ci, c'est à dire, souffrance. Ce schème relationnel détermine l'infrastructure de toute représentation du processus primaire. Le sujet met en scène dans son fantasme que tout plaisir ou toute souffrance éprouvée sera toujours la conséquence du désir d'un autre. Ce qu'il ressent n'est que l'effet de la réponse que ce désir atteint ».*¹²

Cet enchevêtrement des premières relations vécues par l'enfant et sa mère, fait figure de nœud, au point même de leur rencontre. De ces habitudes-là émergera le sentiment d'être arrimé à un autre. Ici se perçoit l'enjeu de l'altérité humaine, qui en se logeant dans la chair humaine, convoque une pensée première comme soumise au désir d'un autre. Cette correspondance, cette dialectique entre l'individu qu'est le nourrisson et l'individu qu'est la mère, démontre l'aspect réflexif par lequel se constitue le sujet, dans un constant aller-retour. Alors que l'Autre est surface, support qui réfléchit et renvoie les signaux sensoriels, il est ensuite l'Autre divisé, parlant et parlé, qui permet l'accès à une réflexivité qui donne du discours et de l'énoncé, comme savoir sur soi-même.

12 H. TROISIER, *Piera Aulagnier*, op. cit., p-24

4. Le secondaire de Piera Aulagnier : le Je et l'énoncé

« A partir d'un certain moment, qui signe le passage de l'état d'infans à celui d'enfant, la psyché va conjointement acquérir les premiers rudiments du langage et une nouvelle « fonction » : il en résultera la constitution d'un troisième lieu psychique dans lequel tout existant devra acquérir le statut de « pensable », nécessaire à ce qu'il acquière l'attribut de dicible. Ce pensé-dicible peut se définir par le terme d'intelligible : se met ainsi en place une « fonction d'intellection » dont le produit sera le flux idéique qui accompagnera l'ensemble de l'activité, de la plus élémentaire à la plus élaborée, dont le Je peut être l'agent. »¹³

La notion de secondaire de Piera Aulagnier s'inscrit directement dans la « fonction d'intellection » dont la psyché est désormais capable. Par cette notion, la psychanalyste insiste sur l'interaction, le couplage entre la psyché maternelle et celle de l'*infans*, en postulant que l'activité psychique de la mère sert de répondant à celle de l'*infans*. En effet, non seulement les soins corporels organisent la structure de l'activité psychique par le prisme de la sensorialité, mais aussi, le parler autour de ces soins, notamment en interprétant les besoins du nourrisson et en les nommant, en les racontant, ont pour effet de conditionner l'activité psychique de l'*infans*. La chaîne signifiante entoure dès lors le petit humain en arrimant la représentation à un ordre symbolique, associé à une forme acoustique qui produit de l'énoncé.

« Tant que nous restons dans notre système culturel, la mère possède le privilège d'être pour l'infans l'énonçant et le médiateur privilégié d'un discours ambiant dont elle lui transmet, sous une forme prédigérée et prémodélée par sa propre psyché, les injonctions, les interdits, et par lequel elle lui indique les limites du possible et du licite. C'est pour ces raisons qu'elle sera appelée dans ce texte le porte-parole, terme qui désigne bien ce qui est au fondement de sa relation à l'enfant. »¹⁴

Le qualificatif de « porte-parole » intéresse au sens littéral pour ce qu'il indique du support et du soutien que constitue la mère pour l'enfant. A cela s'ajoute bien la dimension du langage et de la parole qui accompagne ce processus du secondaire en guidant l'activité de représentation vers des fonctions supérieures, telle la mise en sens du vécu par le discours énoncé de la mère. L'émergence du Je est possible si ce couplage entre les deux psychés

¹³ Ibid., p-70

¹⁴ P. AULAGNIER, *La violence de l'interprétation*, op. cit., p-37

mère-*infans* advient, et si l'*infans* se saisit, par le long apprentissage de la parole, de la capacité à assembler la masse des représentations, tout en parvenant à les lier à leur force signifiante.

« Une fois de plus nous retrouvons l'hétérogénéité du psychisme maternel et de celui de l'infans lors de l'accession de celui-ci à ce qui deviendra son Je. Le Je de l'enfant se construit avec la signification des mots accompagnant les représentations de « choses » qui jusqu'alors occupaient seules la psyché . C'est donc à travers les mots signifiants que la mère va transmettre à son enfant la « mise en sens » de ce qu'il éprouve et de ce qu'il pense qu'elle éprouve. »¹⁵

La correspondance mère -enfant, individu-environnement, est bien réelle. Jusqu'à l'imbrication de la pensée et du sens, la psyché humaine nécessite pour advenir, le contact et le support d'un Autre par lequel sera conditionnée l'existence de l'individu. L'accès au Je, comme forme élémentaire du sujet qui s'approprie peu à peu son expérience sensible, s'opère par la mise en sens et l'assemblage des représentations idéiques. Cette opération est possible grâce à l'interaction psychique de l'Autre qui formule de l'énoncé, qui raconte le présent et interprète les besoins de l'enfant.

Néanmoins, se pose la question de l'impact de cette interprétation conduite par la mère vis-à-vis de l'enfant. Puisqu'en effet l'*infans* ne dispose pas encore de structure psychique efficiente, notamment en ce qui concerne la fonction défensive du refoulement, Piera Aulagnier indique que cette interprétation constitue une violence infligée à la psyché non encore organisée de l'*infans*.

« Quand nous parlons des productions psychiques de la mère nous entendons de manière précise les énoncés par lesquels celle-ci parle de l'enfant et parle à l'enfant. C'est donc le discours maternel qui est l'agent et le responsable de l'effet d'anticipation imposé à celui dont on attend une réponse qu'il n'est pas en son pouvoir de donner, c'est aussi ce discours qui illustre de manière exemplaire ce que nous entendons par le concept de violence primaire. »¹⁶

Si la psyché de l'*infans* métabolise son expérience vécue en lien avec son environnement, avec sa sensorialité et l'influence du signifiant, elle ne dispose pas encore

15 H. TROISIER, *Piera Aulagnier*, p-31

16 P. AULAGNIER, *La violence de l'interprétation*, p-37

d'une maturité suffisante qui puisse lui permettre d'orchestrer des moyens de défense. Notamment, le mécanisme du refoulement agissant sur les représentations n'est pas encore effectif. Ce sont les parents qui, bordant et délimitant l'espace de vie de l'enfant, contribuent, dès les premiers mois de vie de l'enfant, à la mise en place du refoulement.

« [Le concept de refoulement] reste une défense au service du surmoi et du principe de réalité mais il est surtout le produit des interdits culturels de l'ensemble -essentiellement interdit de l'inceste et du meurtre – que chaque parent transmet, à l'enfant, par son discours déjà expurgé des fantasmes irrecevables. Il devient ainsi un refoulement qui se transmet de sujet à sujet. La mère (les parents) est le « porte parole » des exigences de son ensemble et par son discours anticipe ce que l'enfant aura à refouler. »¹⁷

Si l'*infans* est néotène, incapable de subvenir à ses propres besoins, il découvre la force du vivant qui irrigue sa chair, grâce à un corps érogène, sensible à toutes sources d'excitations venant de l'intérieur comme de l'extérieur. L'intensité des premiers jours, des premiers mois de vie du nourrisson, conditionne son rapport au monde, à l'existence, à la fois contraint et soumis par une violence qui détermine elle-même l'agencement de sa structure physique et psychique.

« Nous appelons violence primaire, l'action psychique pur laquelle on impose à la psyché d'un autre un choix, une pensée ou une action qui sont motivés par le désir de celui qui l'impose mais qui s'étayent sur un objet qui répond pour l'autre à la catégorie du nécessaire. »¹⁸

Il ne peut en être autrement pour l'humain. Il naît sous le joug du désir de l'Autre auquel il s'identifiera en permanence. Cet autre en prodiguant les soins, en les énonçant, en s'adressant à l'*infans*, contribue à toute l'élaboration psychique, de façon concomitante à l'expérience sensorielle que l'*infans* éprouve. Par là advient le *Je* comme organisation subjective qui synthétise par différents moyens tels que le langage, la sensorialité, la réflexivité, une forme identitaire sans cesse rejouée sur la scène de l'Autre, du collectif et du social.

17 H. TROISIER, Ibid., p-32

18 P. AULAGNIER, Ibid., p-40

Les couplages qui ont lieu entre l'intérieur et l'extérieur de l'individu, signe la capacité du vivant à s'adapter et à évoluer en fonction des expériences sensibles. Les lignes précédentes témoignent de ce travail à l'œuvre depuis les premiers instants de vie du petit humain, qui se développe en prise avec l'autre-maternel et l'environnement immédiat. Les correspondances qui émergent entre les deux individus tissent la complexité humaine, dans son enjeu relationnel, pulsionnel, et tout à la fois, caractérisent la métabolisation de la pensée, arrimée aux corps des individus. L'espèce humaine est une espèce altricielle, nécessairement tournée vers l'autre, qui l'aliène et le conditionne, au creux d'un désir qui tente de figurer ce qu'il y a de plus singulier pour chacun, face à l'Autre semblable.

L'ancrage corporel et interactif de l'humain, permet de rompre avec les concepts dualistes qui opposent le corps et l'esprit, la pensée et la matière. Tout au contraire, les deux concepts du corps et de la psyché, comme organe de la pensée, ne sont plus à séparer, mais à relier, dans une dialectique incessante, nourrissante pour chacune des parties. Le terme couplage induit ce branchement, cette connexion comme fil conducteur de l'énergie du vivant, associé, chez l'humain, à une quête de sens, une volonté d'être, un désir intime de percer l'énigme de sa condition. C'est pourquoi, il paraît inévitable d'interroger sa propre nature, en lien avec sa propre expérience, quand bien même, cette entreprise défie les critères objectifs, perpétrés par la tradition scientifique qui négligent considérablement la place de la subjectivité dans cette grande recherche. Du sens sensoriel au sens signifiant, le vécu humain s'éprouve dans l'interrelation du dedans et du dehors, de l'intime à l'extérieur, là où dans son environnement, dans son système à la fois écologique, social, l'être humain se cherche.

III. Le corps construit

1. La quête identitaire

L'être humain questionne le sens de l'existence et sur ce chemin, cherche à dire qui il est. Le souci de soi et l'interrogation qu'il soulève en termes d'identité, amène les individus non seulement à trouver leur place mais aussi à approfondir une définition, si possible soit-elle, d'eux-même. Dans la continuité des aller-retours entre le monde extérieur et le monde intérieur, s'installe « l'invention de soi » comme tentative sans cesse renouvelée, d'accéder à cette définition, à ce savoir sur nous-même. Dans une dynamique narrative, chaque individu

investit des pans d'identités qu'il intègre à son vécu et à son histoire personnelle. Par là, il tente de se déchiffrer, en faisant la somme de ses expériences subjectives qui colorent, de façon unique, sa propre existence.

Puisque le principe du vivant s'établit sur une fluctuation permanente entre le dedans et le dehors, l'autre et l'environnement, l'être humain est soumis au flot émotionnel de ses expériences qui forgent une image, une représentation de lui-même, qui tend à totaliser et englober le maximum d'éléments le caractérisant. En cela s'inscrit le processus identitaire qui reprend le principe de réflexivité comme facteur déterminant dans la construction de soi. Ce soi apparaît comme l'image synthétisante, conductrice, depuis un passé révolu et un à-venir. Par là, l'individu cherche à faire perdurer quelque chose de lui, dans le temps, alors qu'il remodèle sans cesse son rapport aux autres et à la société.

« L'individu n'est pas plus unifié que ne l'est la société, il ne constitue une totalité claire que dans ses propres rêves. Mais telle est l'idéologie de la modernité, socialement nécessaire bien que scientifiquement erronée. L'individu doit croire en lui-même comme une entité stable et autonome, dégagant un système de valeurs indubitable. Il doit se représenter avec constance, sans hésitation, et être immédiatement identifiable par autrui. En d'autres termes, il doit avoir une identité. »¹⁹

Cette quête identitaire est inévitablement rattachée à l'environnement social des individus, puisque le processus identitaire pioche, extrait de son environnement, les éléments auxquels l'individu va s'identifier. Du cercle familial restreint aux attendus plus généraux véhiculés par les normes de la société et les critères culturels des communautés, l'individu fait des choix d'identifications, pas toujours conscients, qui contribuent à l'inventer. Cette entreprise est clairement inspirée, voire aspirée, par les pores sensoriels de chacun, qui voit donc son propre corps au service d'une démarcation identitaire. La quête identitaire est bien subjective puisqu'elle met en lien les affects et les émotions qui cimentent les représentations et les images que l'individu crée et emmagasine.

« L'individu peut-être vu comme l'articulation continue de deux processus. D'une part, un stock de mémoire sociale, à l'architecture spécifique individuellement incorporée,

19 J-C. KAUFMANN, *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*, Coll Pluriel, Éditions Armand Colin, Paris, 2004, p-55

extraordinairement mouvant et contradictoire. D'autres part, un système de fermeture subjective, conférant le sens tout en créant l'illusion d'une totalité évidente. »²⁰

Néanmoins, cette représentation identitaire qui tend à se fixer pour perdurer, constitue une illusion totalisante qui vient répondre aux écarts, aux vides induits par la mouvance du vivant, dans ces nombreux aller-retours. Tout comme la recherche du sens de l'existence, cette « invention de soi », tend à fabriquer de la continuité dans la série de ruptures qu'engagent le rapport à l'autre et à la société. Tout en créant la dynamique même de quête, dans une ambition de relier les événements, mais aussi de se constituer une histoire personnelle et subjective, le processus identitaire répond au besoin de fixité. Par là, l'espoir réconfortant d'abolir sa propre division.

« [L'identité] singularise et unifie l'individu, crée un univers symbolique intégré à un moment et dans un contexte donné, bricole les liens entre séquences d'identification pour assurer une continuité dans la durée biographique, construit, par la valorisation de certaines thématiques, l'estime de soi qui est l'énergie nécessaire à l'action. Elle invente une petite musique, qui donne sens à la vie. Musique sans laquelle tout s'effondre. »²¹

La quête identitaire soutient la quête du sens de la vie, et pour que soit entretenue la dynamique de recherche, l'individu doit se préserver d'une tendance à la fixité. Le risque pour l'individu étant de perdurer dans une position arrêtée, fermée, imperméable aux reflets-retours du discours de l'autre. Il doit donc se nourrir des ruptures et des discontinuités que le contact à l'autre entretient. La notion de réflexivité permet de déjouer la fixité et la rigidité par lesquelles s'imposent certaines identifications identitaires. La réflexivité doit permettre des mouvements significatifs qui bousculent certaines pensées, certaines représentations, au risque de s'identifier à des certitudes, croyances et autres dogmatismes.

« L'identité est un processus de fermeture et de fixation, qui s'oppose à la logique d'ouverture et de mouvement de la réflexivité. Elle fabrique continuellement un système unifié de valeurs, qui fonctionne sous forme de grille de perception du monde, donnant le sens de la pensée et de l'action. Utilisant pour cela des images, qui se construisent toujours par la réduction du réel. »²²

20 Ibid., p-55

21 Ibid., p-79

22 Ibid., p-110

Pour autant, ce processus identitaire est nécessaire car il consolide les moyens d'actions de chacun. La démarche identificatoire à laquelle ce processus se soumet, repose sur une base essentielle consolidée depuis la jeune enfance. En effet, les identifications au sens psychanalytique, renvoient à des traits que la psyché s'approprie afin de s'accorder aux attendus d'abord parentaux, puis sociétaux. Le processus identitaire doit néanmoins trouver des balises fiables et pérennes qui maintiennent une continuité. Afin que l'individu puisse, malgré les soubresauts de l'existence qui instillent du vide et de l'écart, faire perdurer un sentiment de soi, il est nécessaire que certaines identifications soient maintenues. Ces « points de capiton » comme les nomme Piera Aulagnier, ancrent et scellent à l'histoire du sujet, des attaches identificatoires qui prolongent le sentiment d'être de l'individu (voir chapitre 2 et 3, sur les identifications).

De ce fait, l'individu, dans sa quête d'identité et de sens de l'existence, maintient inconsciemment un bâti grâce à des points de nouage qui permettent une « permanence identificatoire », tout en rejouant, au quotidien, tout au long de sa vie, des interrogations ininterrompues sur lui-même. Le défi ambitieux et même aporétique de vouloir se définir, constitue un moteur à la quête identitaire, et entretient par là, la dimension réflexive de l'individu. Pour synthétiser de façon très simplifiée ce processus identitaire, les notions développées par Paul Ricoeur, concernant l'« idem » et l'« ipséité » peuvent être reprises. Si l'« idem » doit renvoyer à ce qui perdure de manière fixe, induisant la « mêmeté » et la constance, l'ipséité vient s'opposer en imposant la différence radicale et changeante. Au cœur de la construction identitaire de l'individu, « l'identité-idem » et « l'identité-ipsé »²³ se passent infiniment le relais.

La réflexivité permet de saisir la place prépondérante du corps dans le processus de subjectivation et de construction de l'identité des individus. Le corps, porte sensorielle, crée la pensée au rythme des expériences vécues. Par là, l'individu chemine et s'interroge sur son rapport au monde et aux autres, tout en essayant de se définir et se connaître lui-même. Néanmoins, il est en proie au désir de l'autre, aux contingences familiales et sociales. Ces déterminismes doivent permettre toutefois l'avènement de la singularité de chacun, dans l'affirmation progressive d'un *Je* qui ne sera nul autre, et qui de façon différente s'imposera à la communauté des autres. S'imposer ou s'exposer, soutenu par la force du vivant, et clamer son droit à être. Car entre le poids des injonctions parentales, des contraintes politiques et

23 P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, 1990

gouvernementales, des normes culturelles et la violence de la pulsion, le corps est à la frontière. Avec le corps, le sujet qui s'interroge : qui gouverne ?

2. Qui gouverne ?

Si le sujet naissant est pris entre les circonstances extérieures à sa naissance, en lien avec une histoire personnelle qui met en scène plusieurs individus qui compose la famille, il construit tout autant sa subjectivité grâce à ces éléments. Le système perceptif de l'humain donnera les informations nécessaires à la construction et au développement du psychisme et du corps, tout comme les êtres alentours façonneront l'identité du sujet. Rassemblés et assimilés par le sujet lui-même comme composantes de sa propre histoire, les identités humaines se dessinent et se singularisent en permanence, fruit de l'interaction du vivant et de l'expérience. Pour autant, chacun tente de se dire lui-même, au plus proche de ce qu'il est, de ce qu'il ressent et de ce à quoi il aspire. Il s'inventent. Désirs, ambitions, intérêts, curiosités personnelles, guident l'individu vers des actions et des choix qu'il s'approprie.

Mais l'individu n'est jamais seul, face à ce qu'il considère comme son identité, puisque depuis toujours, il partage son espace et son environnement avec l'autre, reflet de sa division. Si, comme il a été démontré précédemment, l'entourage et l'environnement du nourrisson et du jeune enfant, conditionnent pleinement son développement moteur, corporel et psychique, l'influence est toute aussi grande sur l'identité du sujet. Pris et épris de l'autre, c'est une constante dialectique qui se joue entre le sujet et l'autre, au cœur de la singularité et de ce qui le caractérise comme individu unique. Puisque la notion de réflexivité témoigne d'une activité enlacée au désir de l'autre, il convient de se demander qui, au fond, gouverne le sujet ? Si certains déterminismes extérieurs sont perceptibles et responsables d'une partie de l'identité du sujet, au-delà de son développement physique et psychique, d'autres facteurs semblent moins ou pas du tout décelables. C'est le cas du désir de l'autre auquel le sujet répond initialement, dans sa toute première assimilation du monde ; mais aussi de la lecture difficile de l'inconscient et de ses démonstrations.

Freud a enrichi la psychanalyse de ses nombreux travaux en mettant en exergue, non seulement la théorie des pulsions, mais aussi la logique de l'inconscient, soumettant dès lors le sujet à des forces supplémentaires, difficilement, voire jamais maîtrisables. En abordant ce pan de la structure psychique et en le présentant comme la face cachée de l'iceberg, Freud

consolide une vision déstabilisante de la nature psychique, pas toute accessible au moi. Freud, dans *Une difficulté de la psychanalyse*, commente les trois grandes humiliations que l'humain a subies suite à trois grandes découvertes scientifiques. Ces trois humiliations ont amené l'être humain à reconsidérer son positionnement à l'échelle de l'univers, puis dans la lignée animale, pour enfin, destituer l'humain de sa toute puissance sur lui-même.

La première des humiliations nommée « cosmologique » par Freud, renvoie aux travaux scientifiques de Copernic qui ont permis de resituer la place de la planète Terre dans le sillon galactique, en expliquant qu'elle n'était pas au centre, mais bien soumise à la hiérarchie solaire.

*« Mais lorsque [la découverte] obtint l'assentiment général, l'amour-propre humain éprouva sa première humiliation, la cosmologique »*²⁴

A la suite de quoi, l'être humain, grâce aux avancées scientifiques révélées par Darwin, se rend à l'évidence en reprenant sa place dans la lignée animale. Bien que l'être humain fut persuadé de sa dominance sur l'espèce animale compte tenu de sa capacité à parler et penser, tout comme à fabriquer de la culture, il se retrouve à nouveau destituer de ce pouvoir emprunté.

« L'homme s'éleva, au cours de son évolution culturelle, au rôle de seigneur sur ses semblables de race animale. Mais, non content de cette prédominance, il se mit à creuser un abîme entre eux et lui-même. Il leur refusa la raison et s'octroya une âme immortelle, se targua d'une descendance divine qui lui permettrait de déchirer tout lien de solidarité animale ».²⁵

La verticalité de l'humain, bien qu'elle soit signe de sa condition et de son élévation culturelle, n'en n'a pas rendu l'humain moins animal. C'est cette deuxième humiliation, qualifiée de biologique, qui entache une nouvelle fois la vanité humaine.

A cette série d'humiliations s'ajoute alors une dernière qui, à nouveau, condamne l'idée d'un moi total, capable de faire le tour de lui-même. En postulant la dynamique de

24 S. FREUD, « Une difficulté de la psychanalyse », in *Essais de psychanalyse appliquée*, Éditions Gallimard, 1933, p142

25 Ibid., p142-143

l'inconscient au cœur de la vie humaine, Freud déloge de son propre centre l'être humain, persuadé de détenir toutes les clés de sa nature.

*« C'est de cette manière que la psychanalyse voudrait instruire le moi. Mais les deux clartés qu'elle nous apporte : savoir, que la vie instinctive de la sexualité ne saurait être complètement domptée en nous et que les processus psychiques sont eux mêmes inconscients, et ne deviennent accessibles et subordonnés au moi que par une perception incomplète et incertaine, équivalent à affirmer que le moi n'est pas maître dans sa propre maison ».*²⁶

Ainsi, si l'être humain est soumis aux contraintes culturelles, notamment la loi du groupe et des interdits qui régulent les communautés ; si l'humain, dès les prémices de son existence, est arrimé au désir de l'autre ; et si de surcroît sa nature pulsionnelle inaccessible lui joue des tours, il devient légitime d'interroger la place du désir propre du sujet.

3. Le corps inconscient

La psychanalyse a permis de resituer l'être humain dans son rapport au monde en revendiquant certains déterminismes comme l'inconscient et l'influence parentale et sociétale dans la construction de la vie psychique de l'individu, en lien permanent avec sa matière corporelle. Un des défis principaux des travaux psychanalytiques est d'affirmer la dialectique fondamentale du corps et de la psyché. Dans une volonté réconciliatrice de ces deux dimensions de l'individu, la psychanalyse a chamboulé la perspective dualiste héritée des philosophies occidentales traditionnelles, pour compléter avec l'apport de l'inconscient, une nouvelle considération du corps.

En poursuivant ici l'interrogation du corps véhiculée par la culture, il s'avère que le corps est clivé entre la représentation posturale que l'être humain se fait de lui-même, en lien avec l'espace et la notion de schéma corporel, et l'apport délivré par la psychanalyse et l'image inconsciente du corps (voir chapitre 3). Car la perception que chacun se fait de lui-même s'établit sur la composition anatomique du corps, ce qui est visible et qui permet de distinguer les attributs caractéristiques de l'espèce humaine. L'humain possède ses deux jambes, ses deux bras, sa chevelure, un nombre défini de dents... qui lui confèrent son appartenance à la catégorie des humains, ses semblables.

²⁶ Ibid., p146

Néanmoins, la notion d'image inconsciente du corps postule un agencement de représentations inconscientes du corps qui trouverait sa logique dans la singularité de l'individu. De la découverte des zones érogènes, de la distribution partielle des pulsions au début de la vie du nourrisson, ainsi que de la sensorialité éprouvée par chacun, ne peut s'en déduire un ordre et une logique universels. Au contraire, la logique de l'inconscient est contingente à l'individu et la représentation inconsciente du corps de chacun ne peut s'inscrire d'une façon générique, à l'instar de l'assemblage anatomique de l'individu.

« En réalité, notre corps n'est rien hors du désir inconscient et des fantasmes qu'il suscite : en voulant lui donner une configuration objective neutre (anatomie), une constitution fonctionnelle (physiologique), une institution conceptuelle d'ordre psychologique (schéma ou image du corps), ou phénoménologique (conscience du corps propre, vécu corporel), le savoir scientifique (médecine ou psychologie) et philosophique non seulement le laisse échapper, mais ne fait qu'obéir inconsciemment à ces fantasmes tout en les masquant sous des apparences illusoires, bien que commodes et satisfaisantes pour l'intellect. La reconnaissance par la psychanalyse d'un corps érogène irrespectueux de la localisation anatomique des organes, de leur finalité fonctionnelle, des normes psychologiques fixées au Moi impérial, non seulement remet en question l'image du corps que ces sciences ont imposé au sens commun (et que celui ci prend pour « naturelle ») mais dévoile sa racine réelle, qui est de préserver et renforcer une certaine idéologie. »²⁷

L'élaboration archaïque des premières représentations fantasmatisques liées à l'expérience sensorielle, s'accompagne d'un dépôt inconscient qui constitue, nécessairement de façon unique, une image inconsciente du corps. Cette création s'établit, comme justifiée alors, par les interminables correspondances que l'individu entretient avec son environnement et la relation immédiate à l'autre-maternel. Le corps, support de l'émergence continue de la psyché, consolide une image personnelle, singulière, inscrite dans un ordre inaccessible.

« Dans nos conduites quotidiennes, nous croyons être présent en notre corps, dialoguer avec lui par la conscience que nous en avons. En réalité, « notre corps est le présent d'une illusion : illusion de dialogue »(note de l'auteur). Le vrai dialogue est le dialogue archaïque avec la mère qui, a travers le corps désirant et investi par la réponse qu'elle lui a donnée, se

27 M. BERNARD, *Le corps*, Coll Essai, Éditions du Seuil, Paris 1995, p-82

poursuit indéfiniment, donnant du même coup la clé des ressorts les plus subtils, les rouages de plus en plus fins de notre langage enraciné dans cette relation libidinale première. »²⁸

La tâche de se connaître soi davantage se complexifie au regard de l'aliénation confirmée que l'individu entretient, premièrement au désir de l'Autre qui conditionne toute la vie de l'individu, et la prise même, intérieure, de l'insaisissable de l'inconscient. La question légitime qui apparaît ainsi est celle de l'affirmation du sujet lui-même, comme acteur libre et responsable de la maîtrise de son existence, telle que la philosophie le propose. Non seulement la question du corps comme élément constitutif de l'identité des êtres humains, empiète les dimensions sociales et psychologiques, mais remet en question la liberté du sujet. Si la néoténie de l'humain préfigure son aliénation au désir de l'autre ; si la biologie et la physiologie du corps détermine la finitude de l'espèce humaine, et si la logique d'un inconscient le dépossède d'un savoir sur lui-même, comment, ou à quel moment, l'individu est-il sujet de sa propre vie ? Quoi de plus légitime que l'être humain se construise une histoire, s'invente « une chambre à soi »²⁹, en contre-pied des pressions extérieures et intérieures qui l'accablent ?

Dans une perspective globalisante, unificatrice et donnant du sens, l'individu est donc en quête constante d'identité qui puisse par moment, synthétiser et donner l'illusion rassurante d'être rassemblé et d'échapper à sa propre division. Néanmoins, les mouvances induites par la réflexivité, contraignent l'individu à piocher à l'extérieur, dans son contact avec l'autre et la société, des informations, des connaissances, qui modifient sans cesse, l'image de soi et sa fonction totalisante.

Le corps n'échappe pas à cette dynamique, puisqu'il sert lui-même ce processus de va-et-vient entre l'individu et l'environnement, puisqu'il représente le lieu frontière de l'expérience vécue. L'individu, s'il filtre de façon entièrement subjective sa relation au monde, se revendique par là, comme être singulier, démarqué des autres. Pour s'affirmer et s'affranchir momentanément des prises aliénantes de sa condition humaine, l'individu doit miser sur une capacité propre à agir afin de maîtriser son existence. Maîtrise tout du moins relative puisque soumise au principe fluctuant du vivant, suite ininterrompue de morts et de renaissances. Maîtrise relative puisque dépendante des déterminations aléatoires, contingentes et inconscientes qui traduisent l'impermanence du monde.

28 M. BERNARD, *Ibid.*, p-103

29 V. WOOLF, *Une chambre à soi*, Coll 10/18, Editions Denoël, Paris, 1992

Si le corps, siège de la pulsion est redouté pour son potentiel désorganisateur du groupe et de la cohésion sociale, il devient l'objet dont chacun doit se saisir afin d'en assurer le contrôle. Les discours modernes développés au cours du XX^{ème} siècle jusqu'à aujourd'hui, invite chacun à une lecture plus précise, une écoute plus fine de son propre corps, afin d'en assurer, paradoxalement, le contrôle et la maîtrise.

4. Le corps moderne

Dès le siècle des Lumières, la considération du corps comme instrument ou bien machine, se détache progressivement du clivage hérité des philosophies traditionnelles, coupant l'individu en deux parties : le corps et l'esprit. Une interrogation et une curiosité grandissante autour du corps comme source de potentiel, conduisent à modifier les représentations du corps en considérant l'espace de l'intime, de l'intériorité. Cette nouvelle dimension offerte par la profondeur intérieure promet dès lors des clés de compréhension sur la maladie, la douleur, les émotions. Autant d'aspects de la sensorialité qui sont investis dans le but de compléter un savoir sur l'être humain ou bien sur soi-même.

*« Ce qui confirme, s'il le fallait, combien le corps est bien pensé, avec cette seconde moitié du XVIII^{ème} siècle, dans le prolongement de la conscience et de l'affect. Il l'est même de manière décisive, chaque individu étant invité à se pencher sur ce qu'il sent physiquement à la première émotion pour mieux saisir ses propres « fragilités » : percevoir les résonances à l'intérieur de soi, associer systématiquement douleur morale et fièvre physique, constituer un univers intime où se mêlent le charnel et l'affect ».*³⁰

Avec une approche tournée vers le dedans, dans le soin et l'écoute adressés au corps, la représentation culturelle du corps se transforme peu à peu. L'attention portée sur les ressentis conduit à s'interroger sur sa propre existence et d'en soulever les grandes interrogations humaines. La découverte de la vitalité intérieure comme gage d'une connaissance accrue, plus intime, corrélée à la quête identitaire de l'individu, gagne en popularité.

« Les Lumières ont renouvelé en profondeur le « ressenti » du corps. Elles l'ont lié à l'identité. Elles ont promu des notions inédites, le « sentiment de l'existence », l'« homme

³⁰ G. VIGARELLO, *Le sentiment de soi, Histoire de la perception du corps*, Coll L'univers historique, Éditions du Seuil, Paris, 2014, p-72

sensible », le « soi », soulignant leur versant physique, leur présence persistante. Elles se sont, du coup, éloignées d'une référence à l'âme pour favoriser la référence à une intériorité plus « trouble » : une présence croisant davantage le physique et le moral. Elles ont découvert des manières nouvelles de vivre et de s'éprouver ».³¹

L'écoute bienveillante du corps et de ses manifestations physiques et émotionnelles engage désormais les individus à valoriser l'importance de leur corps dans leur construction identitaire, en y voyant des signaux et autres messages destinés à accroître d'une part la connaissance de soi, mais aussi la capacité d'agir. La vision moderne du corps invite à aiguïser sa perception sensible dans l'objectif d'optimiser les chances de vérifier sa propre maîtrise. Les mouvements et opérations du corps recouvrent dès lors un lien contigu avec l'expérience mentale, affiliée à différentes formes de conscience.

« L' « intelligence » souterraine du corps renouvelle dès lors le champ du sensible. Elle renouvelle aussi la manière de s'interroger sur lui, de le traquer, de distinguer par exemple le perçu du non-perçu, le machinal du « vigilant ». Ce qui avive le thème de l'expérience intime : désigner des seuils, séparer le conscient du non-conscient, différencier le repérable de ce qui ne l'est pas. Ou précisément, surveiller le passage de l'insensible au sensible, de l'automatisme au voulu, de l'impensé au pensé. »³²

La correspondance du corps avec l'appareil psychique est affirmée. Le corps moderne laisse place à « l'homme sensible » qui intègre dans ses représentations, une proximité nouvelle, à la fois symbolisée et éprouvée par l'attention consciente portée à sa vitalité intérieure. Un renversement s'opère entre les considérations traditionnelles d'un corps à dompter, prêt à se déchaîner, à un corps « allié », partenaire d'une expérience vécue conduisant à trouver sa place dans le monde.

L'être humain double les espaces de connaissance en investissant le corps d'un nouveau topos, irrigué par une sensorialité dont la trajectoire se revendique consciente et signifiante. Pour autant, dans cette démarche associée à la maîtrise de la sensation, s'esquisse le leurre fantasmé de pouvoir à coup sûr communiquer jusqu'à l'inconscient. L'invitation rejoint celle, contemporaine de prêter une oreille attentive aux émotions, dont l'occurrence doit nécessairement être signifiante. Émotions qui, pour avoir traversé des siècles de méprise,

31 Ibid., p-101

32 G. VIGARELLO, Ibid., p-206

associées alors au vice et à la démesure, apparaissent désormais comme vecteur de connaissance supplémentaire dont la valeur messagère n'est plus à redouter.

IV. La place des émotions

L'humain « sensible », désormais à l'écoute de son intériorité, tente d'interpréter les signaux physiologiques comme autant de possibilités de se découvrir lui-même. L'ensemble des émotions et des états d'âme trouvent une nouvelle légitimité et deviennent des nouveaux objets d'étude.

1. L'émotion et le principe d'homéostasie

L'ensemble des émotions que l'être humain est amené à ressentir, vivre et éprouver, recouvre deux aspects interreliés. Tout d'abord par sa racine latine, « émotion » renvoie au verbe « movere », la mise en mouvement. Il est intéressant de faire le lien avec la motilité que comprend la charge pulsionnelle, qui prend sa source dans le corps. L'émotion et la pulsion engagent un élan, un mouvement qui met au travail le psychisme. La métabolisation de la pensée se constitue de son propre matériau, motivée par l'expérience sensorielle. La notion de pictogramme reprend bien cette définition en insistant sur la construction concomitante de la représentation et de l'évènement sensoriel. Ainsi, ce mouvement, essentiel, tend à activer le processus de pensée avec celui de l'expérience même.

« Dans cette perspective, si l'émotion engendre de la motricité, c'est en tant que la pulsion en est un de ses constituants. Nous gardons ainsi cette idée que l'émotion, tout comme la pulsion, est un concept limite entre soma et psyché. »³³

Ainsi, l'émotion est connue pour mettre en mouvement, jusqu'à remuer l'être humain dans ses entrailles et pareille aux passions, l'émotion est décriée pour agiter, retourner celui qui la vit, signifiant désordre et bouleversement. Pour autant, la perte d'équilibre que

33 C. INFURCHIA, *La mémoire entre neurosciences et psychanalyse. Au cœur du souvenir*, ERES, Toulouse, 2014, p-104

provoque l'émotion, dans le sens de rupture, d'interruption de l'ordre ressenti, a valeur de signal. Les travaux du neurologue Antonio R Damasio insistent précisément sur l'interrelation qu'entretiennent le corps et le psychisme, en mettant en exergue l'imbrication biologique de la formation des représentations, directement portée par les émotions.

Partant de l'idée première conférant aux émotions une fonction régulatrice du métabolisme corporel, le principe d'homéostasie permet à tous système vivant de perdurer, c'est à dire de réunir les conditions d'équilibre nécessaire à la survie, en cas de troubles dysfonctionnels ou de menaces fortes sur le système.

« De l'humble amibe aux êtres humains, tous les organismes vivants naissent munis de procédés conçus pour résoudre automatiquement, sans qu'il soit besoin de raisonner, les problèmes de base que pose la vie. Ce sont : trouver des sources d'énergie ; incorporer et transformer de l'énergie ; préserver un équilibre chimique intérieur qui soit compatible avec le processus de la vie ; se défendre contre les agents extérieurs que sont la maladie et les blessures physiques. Le mot « homéostasie » résume à lui seul l'ensemble des ces régulations et l'état de vie régulée qui en résulte. »³⁴

En précisant que ce processus est automatique, l'auteur insiste sur le fait que cette régulation de base se fait spontanément, en dehors de toute commande ou intention de l'organisme vivant. Pour l'humain, cela signifie que ces commandes sont inconscientes jusqu'à ce qu'elles nécessitent de sa part une interaction, par exemple : se lever et actionner le robinet pour boire (ici le qualificatif « inconscient » renvoie au fait que l'évènement n'est pas réalisé en conscience, il ne renvoie pas au substantif « inconscient » de la psychanalyse). Néanmoins, le signal de soif correspond bien à une émotion mise en mouvement, produite par une carence, un affaiblissement, une sensation désagréable qui perturbe l'homéostasie et l'équilibre général.

« Non contente d'avoir dispensé ses grâces pour la simple survie, la nature semble aussi avoir eu une arrière-pensée : l'équipement inné servant à la régulation de la vie n'est pas censé produire un état neutre qui soit flou et intermédiaire entre la vie et la mort. Le but de

34 A. R. DAMASIO, *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Odile Jacob, Paris, 2008, p-32

l'homéostasie est plutôt de créer un élan vital qui ne soit pas que neutre, ce que nous autres créatures pensantes privilégiées appelons bien-être. »³⁵

Les émotions sont donc l'expression d'un déséquilibre en cours, d'un évènement qui déstabilise l'état de quiétude, de bien-être dans lequel le vivant cherche à perdurer. Les émotions recouvrent alors une valeur messagère qui doit permettre la mise en recherche de solutions afin de survivre ou se sortir d'une situation. Les objets-cause, autrement dits, les déclencheurs d'émotion peuvent être autant extérieurs qu'intérieurs. Les émotions traduisent donc le péril ou le mal-être, impliquant alors une recherche de solution immédiate quand la difficulté de l'individu est plus complexe.

« Les émotions constituent le moyen naturel pour le cerveau et l'esprit d'évaluer l'environnement à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisme, et de répondre de façon adéquate et adaptée. En fait, en maintes circonstances nous évaluons consciemment les objets qui causent des émotions, au sens propre du terme « évaluer ». Nous ne traitons pas seulement la présence d'un objet, mais aussi sa relation aux autres et sa connexion avec le passé. Dans ces circonstances, l'appareil des émotions évalue naturellement et l'appareil de l'esprit conscient coévalue en faisant preuve de pensée. »³⁶

L'esprit et le corps concourent ensemble à faire de l'expérience sensible le lit de la pensée. L'émotion qui régule l'état de l'organisme, engage un mouvement, et construit avec l'esprit le senti du mental qui devient sentiment.

2. La « fabrique des sentiments »

Les explications que délivre Damasio sur l'apparition et la construction des sentiments, permettent de bien saisir la dimension biologique du processus de la pensée. Les perceptions sensorielles sont à l'origine même de la formation du sentiment, puisqu'elles vont, selon Damasio, s'encarter dans le cerveau et révéler par là-même, une information sur l'état du corps. Le sentiment est l'évaluation d'un état du corps, signalé par une émotion.

« Le contenu essentiel des sentiments est l'encartage d'un état donné du corps ; le substrat des sentiments est l'ensemble des structures neurales qui dressent la carte de l'état du corps

35 Ibid., p-39

36 Ibid., p-59

et dont une image mentale de l'état du corps peut émerger. Un sentiment est par essence une idée – à savoir une idée du corps et plus précisément encore une idée d'un certain aspect du corps, de son intérieur, dans certaines circonstances. Un sentiment d'émotion est une idée du corps lorsqu'il est perturbé par le processus émotionnel. »³⁷

Le sentiment semble être l'empreinte raisonnée de l'émotion, qui permet à l'individu de colorer son expérience vécue, en lui assignant une valence, positive ou négative, parmi un large spectre de nuances. L'encartage des émotions par le cerveau orchestre le processus de représentation dont le sentiment est une traduction spontanée.

« Les sentiments sont conçus pour la régulation vitale. Ils nous fournissent des informations sur notre homéostasie de base ou sur notre condition sociale. Les sentiments nous alertent quant aux risques, aux dangers et aux crises devant être évitées. Revers agréable de la médaille, ils peuvent également nous indiquer des occasions à saisir ; nous guider vers des comportements qui améliorent notre homéostasie globale – et, par la même occasion, faire de nous des êtres humains meilleurs, plus responsable vis-à-vis de l'avenir (le nôtre comme celui d'autrui). »³⁸

Le sentiment est donc imbriqué au processus émotionnel conférant à l'individu la capacité d'agir et de mettre en branle un système de réponses au déséquilibre qu'il éprouve, tout en donnant une teneur subjective à son expérience. L'émotion cherche donc la mise en mouvement de la pensée, part le « bruit » sensoriel qu'elle provoque.

Bernard Rimé, chercheur en psychologie qui s'intéresse aux émotions, souligne la dimension de « rupture de continuité dans l'interaction de l'individu et son milieu »³⁹, en rappelant que l'émotion rassemble toutes sortes d'états affectifs, destinés à mobiliser toute l'attention de l'individu. En cela, l'émotion fraye le passage de la pensée, puisqu'elle va jusqu'à retenir et contraindre l'attention consciente de l'individu sur la situation qu'il est en train de vivre.

« Une émotion est une structure préparée de réponse qui intervient de manière automatique dans le cours du processus adaptatif. Elle se manifeste à la fois par des changements dans

37 Ibid., p-92

38 A. DAMASIO, *L'ordre étrange des choses, La vie, les sentiments et la fabrique de la culture*, Éditions Odile Jacob, Paris, 2019, p-200

39 B. RIME, *Le partage social des émotions*, Collection Quadrige, Éditions PUF, Paris, 2009, p-52

l'expression (faciale, vocale, posturale...), par une impulsion marquée à déployer une action spécifique (bondir, frapper, rejeter, fuir, s'effondre, s'immobiliser...), ainsi que par une coloration marquée de l'expérience subjective (le « vécu » émotionnel). En outre, l'émotion se caractérise par des modifications majeures sur le plan cognitif. En effet, les activités automatiques en cours sont interrompues, le contexte au sein duquel l'émotion a émergé devient le foyer des ressources attentionnelles, ce contexte conserve ensuite la priorité dans le processus de traitement de l'information qui tend à son évaluation complète. »⁴⁰

La notion de rupture de continuité est importante selon Rimé puisqu'elle engage une focalisation de l'attention de l'individu sur l'expérience même afin de mobiliser des réponses stratégiques. Le bouleversement corporel et psychique de l'émotion traduit non seulement l'interrelation de l'individu avec son milieu, mais confirme aussi l'imbrication du processus émotionnel au système cognitif qui formule les pensées et les sentiments. Une qualité essentielle de l'émotion est celle de la rémanence et de son pouvoir de convocation de l'attention. En effet, les travaux de recherches de Rimé démontrent que l'émotion perce la sphère psychique en retenant l'attention de l'individu tant que la situation vécue n'est pas démêlée, ou tant que l'expérience vécue n'est pas intégrée.

« Après une expérience émotionnelle, on éprouve très généralement des manifestations cognitives dans lesquelles cette expérience est réévoquée. Ces manifestations sont involontaires et celui qui les éprouve cherche le plus souvent à les écarter de la conscience parce qu'elles perturbent son fonctionnement mental et les activités en cours. Tous les types d'expériences émotionnelles entraînent de telles manifestations, y compris les expériences émotionnelles positives »⁴¹

La trace de l'émotion réalisée par l'encartage dans le cerveau de l'expérience sensorielle, associée à la représentation, témoigne à nouveau de la proximité du corps et de l'esprit, alors que les tendances philosophiques et scientifiques ont maintenu ces deux entités séparées. L'émotion situe la valence de l'expérience, telle que l'individu la vit, pour engager un répondant, un écho, en lien simultané avec son environnement. Les espaces intérieurs et extérieurs ne sont plus dissociés comme deux sphères imperméables et distinctes, mais bien comme poreuses, et dont la matière physique corporelle est le point de contact. Ces processus adaptatifs conférés aux organismes vivants trouvent chez l'être humain une expression plus

40 Ibid., p-52

41 Ibid., p-321

aboutie alors qu'ils engagent la réflexion et la mise en sens. Si l'empreinte biologique du pensant peut être sondée par la perspective physiologique et chimique des processus émotionnels, elle permet de resituer l'être humain dans son milieu, en interaction constante avec son environnement, dans lequel la dimension sociale et langagière est toute aussi importante.

3. Le « partage social des émotions »

La qualité persistante du processus émotionnel dans le mental conduit donc l'individu à traiter l'information, à s'interroger sur sa situation et ce qu'il vient ou est en train de vivre. Bernard Rimé décrit dans son travail de recherche que le processus émotionnel impose à celui qui l'expérimente, un besoin de le partager à son entourage. Suite à ses expérimentations il convient que « *l'expérience émotionnelle s'accompagne d'une manière presque indissociable chez la personne qui l'a vécue d'une propension à traduire cette expérience en paroles et à la partager socialement* ». ⁴²

L'être humain lorsqu'il vit une expérience émotionnelle est donc contraint à rechercher des solutions immédiates, en fonction de l'intensité et de l'urgence de la situation rencontrée. Le processus émotionnel mettant en activité les ressources cognitives, engendre chez l'individu une représentation de ce qu'il est en train de vivre. Si le partage social est démontré comme une « *conséquence typique de l'émotion, voire même une facette de l'expérience émotionnelle* » ⁴³, il implique parole et activités langagières.

La mise en parole liée à la révocation de l'expérience émotionnelle constitue le partage social en tant que tel, mais contribue, pour l'individu sujet de l'expérience émotionnelle, à une mise en sens du vécu. Le récit de l'expérience, par la parole, s'adresse à l'autre qui écoute et recueille le témoignage, mais aussi, constitue une formulation, une re-présentation du vécu.

L'assemblage de ces représentations que le récit engage, donne de la consistance à l'histoire de l'individu. Cet entre-lac de récits forme un bagage plus vaste de toutes les expériences de chacun et consolide la réalité intérieure et subjective de l'individu. Les récits de ses expériences ainsi que ses interprétations constituent « un univers virtuel » qui devient un socle individuel auquel l'individu se réfère constamment, en vue d'élaborer ses stratégies d'adaptation à la réalité extérieure.

42 Ibid., p-110

43 Ibid., p-87

*« Nous découvrons ainsi que l'individu évolue en fait dans un univers virtuel qui a pris la forme d'un monde postulé. A partir de cet univers, il présuppose continuellement la manière dont le réel se présentera. Toutes ses interactions avec le milieu sont présidées par les systèmes d'anticipation qui composent son univers virtuel. Ceux-ci concernent tous les niveaux de la relation au monde, depuis les aspects les plus concrets et plus pragmatiques jusqu'aux aspects les plus abstraits et les plus élaborés ».*⁴⁴

« Ce monde postulé » est donc constamment bousculé par la réalité extérieure, l'action des autres, l'influence de l'environnement, et conduit nécessairement l'individu à réviser le construit de son univers. Cette confrontation entre le monde intérieur et le monde extérieur, est bien symbolisé par la notion de rupture et l'activation émotionnelle qu'elle engage. L'individu se retrouve donc bouleversé en permanence, bien que des degrés d'intensité émotionnelle existent et nuancent l'impact de l'expérience. Pour autant, la rupture, l'écart entre la présomption première, génératrice d'attente, et la réalité donnée et vécue, contraint l'individu à générer de nouvelles hypothèses d'adaptation. Elle met l'individu en situation d'inconfort et de recherche de solutions.

*« Quand les prévisions échouent, quand les attentes sont infirmées, ou quand l'activité en cours est interrompue, c'est alors que l'activité de production de sens trouve ses meilleures conditions d'émergence : la rencontre de difficultés éveille une dynamique cognitive qui stimule la production de cartes mentales et de signification. »*⁴⁵

Le processus émotionnel repose donc en partie sur le conflit ressenti et constaté par l'individu, lorsque la situation qu'il vit ne correspond pas ou plus aux présomptions ou à la représentation attendue. L'activation du processus émotionnel implique les fonctions cognitives du psychisme engageant de façon concomitante une recherche de solution et une production de sens. La pensée prolonge donc l'expérience en se mettant en forme autour du conflit dans lequel le corps et l'esprit sont tous deux engagés.

« Quand l'émotion intervient en effet, la situation est aussitôt identifiée comme problématique, elle prend place dans la liste des préoccupations en cours, et elle attend de devenir l'objet des efforts de solution. On retrouve dans ce contexte [...] : les systèmes

44 Ibid., p-309

45 Ibid., p-316

d'anticipation, leurs failles, les émotions qui s'en suivent, et l'instauration d'un processus de production de sens destiné à accroître la qualité des outils d'anticipation. »⁴⁶

L'agitation du système cognitif, en réponse à l'évènement émotionnel conduit donc à trouver des ressources d'adaptation par une production de sens. Cette mise en forme et en sens qu'opère le récit de l'expérience émotionnelle témoigne de la nécessité de combler l'écart, la brèche, provoqués par la rupture de continuité qu'évoque Rimé. En effet, puisque le processus émotionnel accompagne cette rupture en signifiant l'inadéquation momentanée entre le sujet et l'environnement, la mise en sens de l'expérience émotionnelle permet de colmater, du moins tente de compenser le vide du déséquilibre, par une interprétation cousue par le récit.

Dans cet espace de vide et d'inconnu que provoque le conflit entre la réalité intérieure et le monde extérieur, l'incertitude et l'impermanence du vivant trouvent leur place. L'inconfort que provoque l'inconnu de cette rencontre, contraint donc la psyché humaine à élaborer des systèmes de prévention et de réaction propres à parer le vide, le doute.

« Comme la dissonance cognitive, l'incertitude et le doute que l'émotion suscite chez l'individu doivent amorcer chez lui une demande implicite de traitement cognitif à laquelle une priorité attentionnelle automatique est accordée ».⁴⁷

Cette priorité se justifie par le malaise ressenti, provoqué par le gouffre du conflit qui survient, mettant en péril la structure construite par la psyché humaine qui ne supporte pas l'incertitude. Cet ébranlement continuellement suscité et alimenté par les fluctuations de l'environnement et par les présomptions individuelles qui deviennent tour à tour caduques, conduit la psyché à construire des pensées-réponses, toutes prêtes à solutionner les écarts et les équations. Car la peur liée à l'incertitude déstabilise l'individu et contribue à la recherche de solutions adaptatives qui puissent assurer tant la survie de l'organisme, que la viabilité du système psychique.

« En somme, l'émotion signale l'inadéquation du système de présuppositions sur lequel l'action est fondée. Antérieurement, nous avons noté que les émotions signalent des moments d'asyntonie ou de déphasage dans la relation individu- milieu. Nous pouvons préciser

46 Ibid., p-316

47 Ibid., p-318

maintenant qu'elles visent en fait les ressources dont dispose l'individu pour assurer l'harmonie de cette relation. Ces ressources résident entièrement dans les connaissances qu'il a développées et élaborées à propos du monde et de sa propre personne. »⁴⁸

Le bagage d'expériences que porte chaque individu, contient la charge subjective de chacun. Il constitue une référence à la fois émotionnelle et cognitive, que la pensée rattache continuellement au vécu immédiat pour produire du sens. Dans cet assemblage, la référence à soi devient alors narrative, auto-biographique puisque l'individu se raconte et est raconté au fil des échanges entretenus avec ses pairs. L'ancrage corporel et interactif de la pensée est une nouvelle fois affirmé par cette composante essentielle de l'émotion qu'est le partage social. L'être humain, dès sa naissance est engagé dans la relation à l'autre, support et contenant de son développement, et poursuit ce travail de construction en tentant de définir son identité. La qualité apportée par la réflexivité, contribue à l'« invention de soi » (cf Kauffman, infra) qui doit pour perdurer, trouver des points solides d'arrimage. Les « points de capiton » (cf Aulagnier, infra) assurent inconsciemment les identifications et les repères historiques de chacun, comme autant d'expériences significatives, chargées d'affect. Si ces éléments-là assurent fiabilité à la structure de l'individu, ils n'en sont pas moins soumis à la fluctuation du vivant et à son lot d'incertitudes. L'être humain se sait vulnérable à l'inadéquation du dedans et du dehors, et si la production de sens, parfois cristallisé en croyances, donne l'apparence d'une mise à l'abri, la sécurité n'est que temporaire.

V. Le corps vulnérable

1. Une critique de l'autonomie moderne

Face à l'impermanence du vivant, l'être humain est donc toujours bousculé afin de maintenir actifs les processus d'adaptation de l'organisme à son milieu, tout comme les processus de réflexivité utile à la « l'invention de soi ». Le corps est clairement engagé dans cette mise à l'épreuve constante, grâce aux réactions émotionnelles qui contribuent au partage social et donc favorisent l'interaction avec les autres.

48 Ibid., p-312

L'individu est confronté à ces écarts, ces espaces de vide qui permettent au vivant de se maintenir. Si « l'invention de soi » répond d'une quête identitaire qui puisse momentanée conforter l'individu dans une complétude factice, elle engendre, par le sens qu'elle cherche à produire, une sécurité. Le besoin de protection que ressent l'être humain est profondément relié à sa néoténie et est réactivé régulièrement par l'impermanence du vivant. A ce titre, il convient de dire que l'être humain est vulnérable et qu'il doit constamment s'assurer d'être en possession de stratégies, à la fois défensives et conservatrices.

Le corps est de toute évidence le révélateur de cette vulnérabilité par le soin qu'il nécessite, et parce qu'il est aussi le siège commun de la douleur. En proie à la maladie, au temps qui passe et le marque, le corps souffre de l'expérience qu'il retient par l'empreinte de l'affect, par la frappe sensorielle de la représentation. Le corps renvoie pleinement à cette vulnérabilité initiale qui place chacun face à sa finitude. Les chapitres précédents ont expliqué la nécessaire dépendance du petit humain vis à vis de son entourage immédiat, l'inscrivant avec force comme espèce altricielle. La présence de l'autre à ses côtés lui confère ce statut particulier d'être inachevé, rattaché aux soins de l'autre, et dont l'acquisition progressive d'autonomie, sera l'indicateur de son affranchissement. Affranchissement relatif puisque le sujet humain demeure aliéné à l'autre, tout comme à son environnement. L'idée d'autonomie suggère donc premièrement l'acquisition progressive de connaissances, de comportements, de savoir-faire et de savoir-être qui puissent conférer à chacun, une marge d'indépendance, certains degrés d'action. Néanmoins, la relation à l'autre demeure constitutive de l'être humain puisque c'est par elle que la voie de l'autonomie est enseignée.

Les récents débats autour d'une anthropologie de la vulnérabilité, appuyée par les théories du « care » valorisent le lien à l'autre en soulignant le concept de « relationnalité ».

« Il s'agit ici d'insister non seulement sur le fait que la vie humaine peut être mise en danger, déstabilisée ou détruite par l'action d'autrui (ou par ses omissions, sur le plan affectif notamment) mais aussi sur le fait qu'elle ne peut se maintenir ni se développer sans la présence des autres personnes. Cette présence n'est pas seulement indispensable dans les périodes de vulnérabilité actuelle que sont l'enfance, la maladie ou la vieillesse, elle joue un rôle constitutif relativement à notre équilibre psychique, à la construction de l'identité personnelle et à la formation de nos capacités »⁴⁹

49 N. MAILLARD, « A quoi sert la vulnérabilité ? Enjeux éthiques et politiques d'un concept émergent » in *Accueillir la vulnérabilité, Approches pratiques et philosophiques*, Dir D. DOAT & L. RIZZERIO, Éditions ERES, Toulouse, 2020, p-41

Si les théories psychanalytiques ont déjà largement défendu la relation à l'autre comme structurelle au développement du psychisme, l'anthropologie de la vulnérabilité consolide un apport philosophique permettant de questionner l'autonomie du sujet. Remettant en cause les modèles culturels modernes imprégnés du néolibéralisme, cette anthropologie de la vulnérabilité dénonce les représentations contemporaines du sujet autonome, capable d'auto-détermination, sur fond de volonté. Soucieuse d'un traitement égalitaire des êtres humains, la notion de vulnérabilité n'est pas associée aux sujets humains dits vulnérables (en situation de handicap, de précarité,..) mais renvoie le sujet à sa propre condition humaine.

Ce renversement de pensée permet d'interroger les classifications habituelles, mettant d'un côté les autonomes, les êtres jugés rationnels et volontaires, face à ceux considérés comme faibles, ne disposant pas des ressources nécessaires pour faire face à l'adversité.

« L'oubli progressif de la vulnérabilité comme dimension de l'homme « normal » commence ici à produire ses effets, en instaurant un dualisme entre individus capables d'indépendance et individus vulnérables (dépendants et « incapables »). Associé à l'individu non autonome, la vulnérabilité est désormais vue comme une faille qui doit être comblée. »⁵⁰

Or les théories du «care», de l'anglais signifiant le «soin», la «sollicitude», permettent de remettre en question la notion moderne d'autonomie qui, rattachée à une conception très morale, véhiculée par les sociétés néolibérales, exclut une partie des êtres humains jugés «incapables» d'autonomie et seuls destinataires de «soins» ou d'aide. Cette catégorisation des individus telles qu'elle est perpétrée par les représentations culturelles modernes, creuse les inégalités existantes en maintenant une conception idéale de l'humain autonome, affranchi du soin.

« Certes ce n'est pas Kant qui a fait une idole de cette autonomie capacitaire, ce sont nos sociétés contemporaines qui s'en sont chargées. Et elles ont fini par situer l'autonomie à la source même de la dignité humaine, identifiant comme une vie de moindre valeur, toute vie qui diverge du modèle de l'adulte rationnel autonome. Les vies jouissant d'une moindre

50 D. DOAT & L. RIZZERIO (Dir), *Accueillir la vulnérabilité, Approches pratiques et philosophiques*, op. cit., p-14

autonomie, ou étant privées de celle-ci, ont été « exclues » de la possibilité de prendre part à la vie en société et de s’y accomplir selon leur mode d’être propre. »⁵¹

Au fondement de cette conception de l’autonomie valorisée comme idéal de vie, ou bien comme concrétisation du sujet libre, sont associées des représentations culturelles de l’être humain, articulées à des valeurs morales. Les théories du « care » mettent en exergue le clivage existant entre individus, notamment autour des catégories de pouvoir, de genre, d’appartenance ethnique et d’ordre public ou privé, qui véhiculent des représentations culturelles et morales tenues pour normes. La réflexion du « care », bien que polysémique et multiple, livre une considération différente du traitement humain, cherchant à s’affranchir de ces carcans moraux et culturels qui maintiennent les mentalités clivées. Pour cela, l’enjeu réside plutôt à percevoir une autonomie au creux du soin et du souci pour soi et les autres, là où les représentations normées perçoivent l’autonomie comme triomphe sur la relation de dépendance (qu’elle soit privée ou institutionnelle). La critique s’adresse à

« [...] l’adulte compétent et « poursuiveur de projet » des théories libérales, l’homo oeconomicus du néolibéralisme économique et, d’une manière à la fois plus vague et plus générale, la conception de l’individu entrepreneur de lui-même, responsable et autosuffisant, qui constitue la norme et l’idéal de nos sociétés occidentales. Ce qui est visé au travers de cet ensemble de référence, c’est la figure du sujet autonome comme sujet rationnel, toujours adulte et en pleine possession de ses capacités, indépendant et motivé par l’avancement de ses seuls intérêts. »⁵²

La vulnérabilité de l’humain tient donc d’une part à cette néoténie première qui condamne l’humain à se relier à l’autre, et d’autre part à cette aliénation irréversible, insoutenable qui trouve peut-être dans l’idéal du corps perfectible, le leurre d’une autonomie possible, au-delà de la division inaugurale de sa naissance. L’idéal de l’humain autonome renoue avec les espoirs archaïques de toute-puissance et les formes sublimées d’un corps éternel qui ne connaîtrait pas l’usure du temps.

51 Ibid., p-17-18. L’auteur fait référence à la philosophie de Kant selon laquelle le sujet autonome est celui qui met au service de sa liberté ses capacités intellectuelles. Celles-ci constituent alors le critère de sa dignité.

52 N. MAILLARD, op. cit., p-43-44

2. L'être au monde

Les réflexions menées autour de la vulnérabilité tendent à resituer au cœur de la nature humaine, le fait que l'être humain soit néotène, inachevé et dépendant. L'espace original, dont l'humain bénéficie pour advenir, tient de cette interdépendance aux autres qui le soignent, l'élèvent, le nourrissent ; tient de cette inadéquation à son environnement qui instille du vide et de l'incertitude. La brèche psychanalytique qui entaille le sujet est le maintient divisé.

Michel Dupuis, dans un article intitulé « Perfectibilité, vulnérabilité, dignité. Trois aspects de l'énigme anthropologique », propose une analyse de ces notions, soulignant également la néoténie de l'espèce humaine. L'auteur considère deux dimensions de la vulnérabilité chez l'humain : une première qu'il nomme « vulnérabilité essentielle », déjà-là, empreinte de sensorialité, et qu'il oppose à une « vulnérabilité contingente », signifiant l'adversité et les aléas de l'existence qui peuvent se manifester avec plus ou moins de violence. Au sein de cette « vulnérabilité essentielle », désignée comme première, ontologique, bordant l'intériorité du sujet, émane, pour Dupuis, un principe d'auto-affection, la griffe du vivant.

« La vulnérabilité essentielle, que l'on trouve donc chez tout humain, tient d'une part à l'auto-affection, éprouvée d'abord et comprise ensuite, comme la réalité du vivant toujours déjà affecté par la vie en soi-même, cette auto-affection étant même la condition de possibilité de toute sensation « extérieure ». Cette auto-affection est une véritable épreuve, une forme de souffrance car il s'agit bien de se souffrir, de se supporter – loin d'une neutralité ou d'une impassabilité fondamentales, qui seraient interrompues par une sensation. C'est ainsi que l'humain « se sent » vivant, bien plus radicalement qu'il ne « se sait » vivant. »⁵³

Cet état – d'être au monde- renvoie de manière assez fataliste à une présence doublée d'un manque qui scelle la condition humaine à éprouver la division, l'incomplétude, l'absence comme un trait singulier qui laisse ouverte la frontière entre l'intérieur et l'extérieur, soi et l'autre, peut-être signifiée par tous les lieux du corps. Cette ouverture, qui correspond à l'inadéquation du monde d'avec les pré-supposés anticipés par chacun, est la condition même, originelle du vivant qui pousse, s'éveille, contraint l'être humain à se mobiliser, se défendre, se protéger pour maintenir l'équilibre du vivant. Car il s'agit bien de laisser cet espace creux,

53 M. DUPUIS, « Perfectibilité, vulnérabilité, dignité. Trois aspects de l'énigme anthropologique » in *Accueillir la vulnérabilité, Approches pratiques et philosophiques*, op. cit., p-77-78

ce jeu nécessaire à la construction de la pensée, à l'échafaudage du récit qui puisse produire du sens et soutenir l'existence.

Les théorie du « *care* », s'attardant donc sur le soin dans son acception la plus large, questionne la vulnérabilité pour restaurer au cœur du principe relationnel humain, l'interdépendance nécessaire pour celui-ci, entre ses congénères et son environnement. La prise de position proposé par l'éthique du « *care* » est donc de manifester une attention particulière, une vigilance sans cesse renouvelée pour le germe du vivant qui se situe en tout et toute chose, au fondement de l'existence humaine et qui conditionne à la fois sa survie et sa dignité.

« Au niveau le plus général, nous suggérons que le care soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie. »⁵⁴

Ce souci majeur pour le vivant et son maintien, amène à considérer les propres forces humaines intérieures qui servent la survie de chacun, dans un effort d'adaptation constant, tel que le principe émotionnel et homéostasique le préfigurent. Mais aussi, cette inquiétude pour soi conduit chacun à élaborer des ressources propres, construites et consolidées en fonction de l'apport extérieur, environnemental et relationnel. La contingence de ce « décor » qui contextualise l'éducation, au sens large, de chacun, livre ou organise des expériences qui vont conditionner l'apprentissage, la prise en soi *de* et *pour* chacun, des stratégies et des outils utiles à sa propre construction. De cette manière, chacun apprend à se conduire et à faire face à l'impermanence du vivant, à l'ouverture constante que suggère sa propre vulnérabilité. La protection et le maintien du vivant dépend donc de la place qu'on lui réserve, individuellement, précisément par des réflexes de survie automatiques (respirer, se nourrir) s'adressant au corps biologique, mais aussi, et c'est là un des motifs importants soulignés par les théories du « *care* », par le conditionnement politique et social qui donne le contour au vivant.

54 J. TRONTO, Un monde vulnérable, pour une politique du care, Éditions La Découverte, Coll Philosophie pratique, Paris, 2009, p-143

« Les vies humaines ne se maintiennent pas dans l'être et ne se développent pas par elles-mêmes. Elles dépendent au contraire, pour ce faire, de ce qui est hors d'elles ; un environnement naturel viable, des ressources matérielles (nourriture, abri), du travail, des soins médicaux, des relations pacifiées avec les autres. La présence de ces conditions rend la vie, en tant que vie humaine, possible. Leur absence est au contraire un facteur vulnérant. Si toutes ces conditions ne peuvent être maîtrisés- les catastrophes naturelles [par exemple]-, elles dépendent dans une large mesure de la nature de nos arrangements politiques et sociaux. »⁵⁵

3. La pensée, symbole de culture

Les arguments précédents contribuent à démontrer l'influence de la société et des représentations culturelles communément acceptées, et auxquelles la référence confère une adhésion morale qui norment les comportements et les pensées. L'exemple de la notion de l'autonomie à laquelle s'attaquent les théories du « care », mettent en évidence le bâti d'une culture, consolidé par des représentations partagées collectivement mais aussi, toutes les structures et institutions qui en sont le fruit. Ces représentations et ces constructions humaines acquièrent le rang de norme et sont véhiculées par les sociétés qui s'organisent autour. Si le travail de la pensée, chez l'être humain, s'inspire de sa relation au monde, de son contact direct avec l'environnement, tout comme par le lien qui s'établit dans l'interrelation des humains entre eux, il fabrique tout à la fois une culture, un patrimoine commun chargé d'expériences.

« Membres de groupes humains, les individus élaborent ensemble un monde habituel, familier, rassurant qu'ils partagent. Leurs représentations communes constituent leur réservoir de sens et de raisons d'être et les situations nouvelles qu'ils rencontrent sont absorbées par leur assimilation aux éléments de ce réservoir. Chaque individu qui vient au monde arrive ici dans un univers qui est constitué depuis la nuit des temps et qui est continuellement remis à jour par les membres du groupe social. Par la socialisation, cet individu intègre progressivement les représentations communes et partage un monde symbolique de la communauté dont il devient un membre. A son tour, il devient acteur de l'élaboration et de la régénération des représentations sociales. »⁵⁶

55 N. MAILLARD, op. cit., p-41

56 B. RIME, op. cit., p-379

Autour de cet héritage culturel, l'être humain se développe et grandit, tout en contribuant à l'assemblage plus vaste des expériences humaines. Par là, il consolide une culture partagée par une communauté, développe un lien d'appartenance et participe d'un récit familial et local, tout en s'inspirant de la grande Histoire. Les représentations culturelles auquel il se réfère contribue à l'échafaudage d'une norme qui conduit les humains à se situer vis à vis de celle-ci. La normativité des comportements et des pensées de certaines cultures permet aux groupes de s'identifier, tout comme de s'établir sur un ordre moral, ayant valeur de loi.

« La société existe en effet à travers les sentiments collectifs et les représentations collectives que ses membres partagent et qui sont le produit des biens intellectuels accumulés au long de l'histoire de la civilisation. Ils instituent l'ordre intellectuel et moral sur lequel les individus s'alignent. Les normes de pensée et les normes de conduite sur lesquelles les individus s'accordent en découlent. Elles agissent et pèsent sur les membres de groupe social par des voies comme le conformisme moral, le conformisme logique, l'autorité de la raison et d'autres du même genre. Ces normes assurent la cohésion du groupe et préviennent les dissidences [...] Il faut donc que ces produits de la civilisation soient bien implantés dans l'esprit des membres. »⁵⁷

Le conditionnement de l'humain est important, il détermine les paramètres au maintien de la vie, s'établissant dans des optiques de sauvegardes physiques, matérielles, culturelles et identitaires. La qualité, le soin, la vigilance accordés à ces conditionnements, relèvent, à l'échelle collective, de décisions politiques et sociales. Le corps individuel est pris dans le corps collectif formé par les groupes et les communautés, signe de l'interdépendance entre le tout et la partie, le corps symbolique renvoyant à la somme de ses composantes qui l'agentent et lui donnent vie.

Si la vulnérabilité du corps humain tient de sa finitude tout comme de son environnement impermanent qui lui rappelle sa fragilité, le corps condense des agrégats culturels, inventés, créés, reproduits en image, représentant des signifiants du monde, de la nature, pour lui donner la contenance que sa forme déjoue sans cesse, puisqu'il est à la frontière de la brèche et du manque.

« C'est cette osmose symbolique, vécue, représentée, agie rituellement entre l'homme et le cosmos qui caractérise essentiellement le statut du corps comme vecteur symbolique. Il existe

⁵⁷ op. cit., p-353

dans la plupart des cultures traditionnelles une étroite interpénétration entre la représentation du corps (de ses parties, de ses fonctions, de ses forces et de ses moyens), la représentation de la nature, et les représentations de la vie sociale. Autrement dit, le corps est le lieu symbolique par excellence qui métabolise tous les symbolismes culturels et les rapporte à la symbolique corporelle (corps comme producteur de symbolique) ou aux corps symboliques (symboles comme producteur de corporéité ou d'incorporations). En d'autres termes encore, le corps est le lieu du chiasme culturel permanent qui oppose et lie en même temps la symbolisation et l'incorporation. »⁵⁸

En filigrane d'un argument qui noue la pensée au corps, comme la continuité d'une affirmation culturelle et symbolique, se justifie ici la subjectivité comme filtre individuel, singulier, comme tentative d'interprétation et expérience réelle. L'assemblage opéré continuellement par le travail de l'élaboration psychique, permettant la représentance du vécu, engendrant affects, émotions, souvenirs et récits, contribue à la production du sens. La pulsion épistémophile, logée en marge d'un savoir insaisissable sur soi mais auquel l'être humain s'attache, revendique par son corps et son récit, soutient la quête de vérité.

L'interdépendance entre l'humain et son environnement conduit l'homme à s'inspirer de cette relation pour entretenir sa propre complexité avec celle du vivant. Les conditions qu'il donne à son existence sont étroitement liées à son expérience et à sa culture d'appartenance qui ensemble, bâtissent son histoire à la fois subjective et corporelle. Sa vulnérabilité, signe de son inscription dans le manque, contribue à percevoir la béance du monde, et constitue à la fois, son point de refus, contre lequel l'humain bute et désire. La construction de remparts, de digues, sont autant de stratégies qui viennent fabriquer des certitudes sur lesquels s'appuyer, momentanément. Le risque étant soit de s'écrouler dans un vide forclos, qui échappe au symbolique, soit de s'enfermer dans des pensées dogmatiques qui obstruent le flux du vivant, empêche la réflexivité nécessaire à l'invention des récits.

Le corps partenaire d'une vie, lieu de rencontre avec l'autre, symbole du micro et du macrocosme, frontière entre l'autre-environnement et le moi, s'éprouve par une sensorialité impérieuse qui aux fondements de l'existence, instille le vide, l'écart et engage le travail de la

58 J-M. BROHM, « Corpus symbolicum » in *Corps symbolique*, Quel corps ?, n°34/35, Saint-Mandé, 1988, p-36

pensée. Si le plaisir et la recherche de satisfaction constitue un des premiers buts de la pulsion de vie, elle s'origine dans l'immédiateté du vivant corporel pour frayer le sens d'une vie.

Si la structure familiale correspond au premier noyau environnemental de l'enfant, avec et par lequel le petit humain se développe, le cercle plus large de la société et de ses semblables contribuent à alimenter et supporter sa construction personnelle, en lien avec les habitus et les modes de vie culturels de son milieu immédiat. Plus largement, le corps, par sa fonction symbolique, le rattache à toute l'histoire des hommes et leurs civilisations. L'éducation scolaire aura un rôle prépondérant sur son développement, tout comme elle lui fournira les outils – les armes- pour entretenir sa vulnérabilité, disposer des ressources utiles à son épanouissement et son intégration dans la société.

Précisément, à l'âge adolescent, alors que les identifications premières sont inconsciemment remaniées pour concrétiser des affirmations individuelles plus fortes, le corps connaît une phase de développement transitoire (voir chapitre 3) qui augure une série de bouleversements physiques et psychiques.

De façon simultanée, à mesure que le jeune se développe lors de cette transition nommée adolescence, l'institution scolaire par son cadre et son enseignement, s'inscrit comme le garant d'un apprentissage normatif réussi. A la fois l'école dispense une culture générale et citoyenne, tout comme elle a vocation d'« insérer » les jeunes dans la société.

VI. La place dans la société

Aussi pour le jeune adolescent, la nécessaire rupture entre le monde de l'enfance et le foyer familial est justifiée par la contrainte de s'insérer dans la société et d'y trouver une place. C'est pourquoi, dès le plus jeune âge, les enfants sont conditionnés par la question « que veux-tu faire quand tu seras grand ? ». En effet, dans la communauté des adultes, il faut « faire » quelque chose, il faut investir une part de soi au fonctionnement global de la société, de la collectivité, du monde humain.

La contrainte du travail justifie en retour une rétribution qui assure aux individus une réponse à leurs besoins. Le travail est présenté aux jeunes comme la réponse première à vulnérabilité, gage d'autonomie et de protection. Le jeune qui jusqu'alors n'avait pas à se soucier de l'aspect financier de sa prise en charge, tout comme de certains aspects du

quotidien, est désormais sommé de choisir une branche de métier, dans une perspective plus ou moins longue d'études, et par là, l'obtention du diplôme qui va avec. Alors que les grandes lignes directives sont pensées pour les enfants, l'adolescent doit prendre la mesure de penser désormais pour lui-même.

1. De la néoténie à l'autonomie

La difficulté à se « prendre en main », agir pour soi dans l'optique de concrétiser des projets de vie, est une affaire humaine délicate qui exige responsabilité et autonomie. L'être humain est la seule espèce vivante dont la prise en charge et les soins du bébé et du jeune enfant sont aussi longs dans le temps. La notion de néoténie convient à l'être humain pour signifier le fait qu'il n'est pas né « abouti », que toutes ces fonctionnalités ne sont pas immédiatement opérantes, à la naissance, comme d'autres animaux, pour satisfaire à ses propres besoins. L'humain doit donc être accompagné durant plusieurs années pour parvenir à s'organiser. Tout d'abord au niveau psycho-moteur, comme le prouvent l'acquisition de la marche et la dextérité qui permettront au bébé de s'affranchir de la présence de l'autre pour se déplacer et se nourrir. En effet, les premières années de vie, l'enfant est porté avant qu'il ne puisse se déplacer seul sans se mettre en danger. Le petit humain a donc nécessairement besoin de la présence de l'autre pour évoluer, sous peine de mort certaine. Cette très longue dépendance est donc caractéristique du genre humain, en lien avec ce principe de néoténie qui oblige l'être humain à multiplier les apprentissages en quête d'autonomie.

« Sur fond de cette théorie de la néoténie comme inachèvement de l'homme, se révèle un des concepts principaux de la psychanalyse lacanienne : le stade du miroir. La prématurité de l'enfant humain fait de lui un être du manque condamné dès l'origine à la socialité ou à la mort. »⁵⁹

L'enfant prépare donc son affranchissement lointain dès le plus jeune âge en acquérant les gestes utiles à son perfectionnement, dans la perspective de savoir faire des choses pour lui, dans l'intérêt de sa survie, allant du fait de se nourrir seul jusqu'à la capacité à travailler. Travailler est donc une contrainte nécessaire qui apparaît, pour l'enfant, comme essentielle et primordiale puisque cela justifie un grand lot répété de séparations, le petit voyant ses parents « arrachés » à lui tous les matins. Les parents doivent aller travailler et les jeunes enfants, eux,

⁵⁹ J-B. PATURET, *De la responsabilité en éducation*, Coll Connaissances de la diversité, Éditions Eres, Toulouse, 2007, p-51

sont confiés à un tiers chargé de les « garder ». C'est là qu'intervient l'institution qui de façon concomitante, prend part et complète le développement de l'être humain.

De par son inachèvement, l'être humain se révèle donc être un être d'apprentissage et soutenu par la pulsion de savoir, il est celui qui n'a pas fini d'apprendre. Il est attendu que les jeunes prennent cette histoire au sérieux, s'y engagent et démontrent par leur réussite scolaire, qu'il sont en bonne voie dans l'acquisition d'autonomie. L'adolescent doit rejoindre les rangs des travailleurs et gagner sa vie. Il faut s'insérer, trouver sa place dans la société en choisissant un travail qui permette de concrètement quitter les parents et mettre en place des nouvelles situations de vie, en dehors du foyer familial.

L'insouciance de l'enfance prend réellement fin avec ces nouvelles inquiétudes qui sont d'abord le souci des parents, puis qui deviennent une charge culpabilisante, déposée dans les mains des adolescents. La difficulté pour les jeunes de se saisir de cette obligation, réside peut-être dans le fait que d'une part, ils n'en acceptent pas la nécessité, ayant été jusque là « pris en charge » ; et d'autre part car il s'agit d'une volonté qui émane de l'autre, pour l'autre, et qui ne trouve pas chez l'adolescent une véritable raison d'être. Voilà en partie pourquoi la rupture avec le foyer familial est aussi difficile, bien que nécessaire, pour l'adolescent qui doit trouver en lui des ressources pour se projeter dans un avenir incertain, indépendamment de sa volonté. D'autant plus que durant cette période, les préoccupations sont d'un autre ordre, beaucoup plus tangibles, elles concernent le corps et son développement sexuel et identitaire. La transition adolescente révèle bien ce passage entre un état de passivité à celui d'activité. On parle bien à ce titre, d'entrer dans la vie active.

Se séparer des parents et se séparer de l'enfance est un travail d'apprentissage d'autonomie qui est corrélé à un processus de ruptures simultanées qui apporte ses contrariétés et ses frustrations quotidiennes. Ces dernières sont réactivées dans les conflits entre les adolescents et les parents qui doivent faire exercer cette contrainte sous couvert d'obligations scolaires, de réussite dans les apprentissages et bien évidemment, d'obtention du diplôme, laisser-passer victorieux pour l'émancipation. C'est pourquoi, l'espace scolaire, représenté par l'institution de l'école et celle ministérielle de l'Éducation nationale pour ne nommer que celle-ci, joue un rôle capital dans le devenir des jeunes, en charge de leur instruction et de leur éducation responsable, tourné vers la société de l'autre, alter et citoyenne. L'école quand elle sera désignée par ce vocable se référera à l'institution scolaire

au sens large, se rapprochant toute fois de l'enseignement secondaire (collège et lycée) qui accueille des populations d'adolescents, public cible de cette recherche.

2. Le rôle de l'institution scolaire

Les êtres humains doivent conquérir leur place dans la société des hommes, que se soit en choisissant une profession ou une activité particulière, ou bien en assumant et en revendiquant leur identité, tout comme leur droit à exister et s'épanouir. L'État se porte garant du respect du droit de chacun d'évoluer dans cette société, au regard des lois qui la régissent. Les institutions constituent les piliers structurant qui maintiennent la société debout et assurent de la sorte, le bon fonctionnement de celle-ci. Dans la vision d'une société organique, chaque individu apporte, à la contribution générale, son savoir-faire, sa part, sa pierre à l'édifice dans une logique de complémentarité. C'est en travaillant que l'individu permet à la société de rester dynamique, tout en consommant à son tour des biens et des services.

L'instruction transmise par l'école permet aux individus d'acquérir un socle de compétences nécessaires à l'obtention d'un diplôme, après les cycles primaires et secondaires d'enseignement, sanctionné par le Baccalauréat. Dans la société moderne actuelle, la possession d'un diplôme est une condition plus que nécessaire pour poursuivre des études supérieures, ou bien pour s'engager dans le monde professionnel en espérant y obtenir un travail qui rétribue décentement le travailleur. Le diplôme n'est plus garant d'une entrée systématique dans le monde du travail, mais il demeure un gage de recrutement sans conteste. C'est par le diplôme que sont aussi définies les grilles de rémunération.

L'institution de l'école, au-delà de cette finalité diplômante, est le vecteur privilégié d'instruction civique qui va permettre aux individus, dès le plus jeune âge, de s'imprégner d'une culture citoyenne, utile aux bon rapports des individus entre eux, dans la continuité respectueuse du droit établi et des valeurs prônées par la République. L'éducation nationale est régie par le code de l'éducation et propose l'article suivant dès sa première page :

« Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités

d'homme ou de femme et de citoyen ou de citoyenne. Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Elle favorise également l'éducation manuelle. Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit d'initiative et l'esprit d'équipe, notamment par l'activité physique et sportive. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles. »⁶⁰

L'institution scolaire, conjointement à l'éducation donnée par les familles, offre à chacun une « formation scolaire » qui, divisée en programmes et échelonnée sur plusieurs années, totalise les connaissances et les savoir-faire, associés aux savoir-être, qui garantissent l'accès au diplôme et au vivre ensemble. Instaurée comme obligatoire dès l'âge de trois ans, la scolarité prend donc une place importante dans la vie des individus puisqu'elle découpe et organise le quotidien des élèves et des familles, mais aussi, celui du reste de la société, désormais scandé par le rythme scolaire. Journées, mois, années sont définies par le temps de l'école qui s'impose à chacun de façon directe ou indirecte. C'est dire la place que l'école prend dans une vie, et l'impact dont elle est responsable sur les rythmes physiologiques des humains et les agendas institutionnels.

L'enfant passe par l'école maternelle et primaire ; est adolescent lorsqu'il entre dans l'enseignement secondaire ; et adulte, étudiera peut-être à l'université. L'apprentissage de l'autonomie, tout comme l'instruction de la « formation scolaire », est un long parcours, à la fois déterminant et constitutif des personnes humaines. C'est pourquoi, interroger son éthique et son pouvoir sur les individus, est une question légitime sachant que les humains, de par leur néoténie, naissent inachevés, donc aussi malléables et influençables.

« Comme l'indique l'étymologie, la « plastie » est l'art de façonner et de modeler. L'enfant naît inachevé et, en ce sens, il est « in-formé », tout n'est pas terminé en lui, il y a place pour l'action éducative. [...] L'enfant est donc un être en puissance dont l'éducation pourra orienter les potentialités pour que ses possibles puissent s'actualiser et s'accomplir pleinement. La plasticité de la nature humaine permet à l'enfant de prendre toute les « formes

60 Article L111-2 du code de l'Éducation

possibles ». [...] *La responsabilité du groupe social à l'égard des enfants n'en est donc que plus grande.* »⁶¹

Si l'enfant, puis l'adolescent, a tout à apprendre pour parvenir à l'autonomie et mettre en œuvre des projets pour lui-même, il ne peut le faire seul face à son environnement. L'être humain est nécessairement accompagné, guidé, depuis l'autre-maternel qui lui a offert la présence contre laquelle s'appuyer, jusqu'aux éducateurs œuvrant au sein de chaque institution qu'il connaît. L'être humain, espèce néotène, de par son inachèvement a donc à construire son histoire et son identité, dans une dialectique continue entre le dedans et le dehors. Sa « formation » humaine se fait ainsi au contact de l'autre, avec l'autre et grâce à l'autre qui l'accompagne.

La formation scolaire regroupe alors deux aspects: le pédagogique en lien avec les savoirs disciplinaires et le civique, en lien avec l'éducation à la citoyenneté.

Cette formation pédagogique rassemble des savoirs et des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être qui conditionnent les attitudes et norment les comportements. Cette mise en forme passe par l'appropriation subjective de connaissances qui constituent pour chaque individu un bagage, un éventail d'outils qu'il doit pouvoir mettre à son service, afin de travailler et de vivre en communauté.

Derrière ces apprentissages, il y a une valeur citoyenne qui se veut permanente et reconnaissable dans les agissements de chacun afin de préserver la cohésion des groupes et du collectif. Cette valeur citoyenne rappelle à chacun son obligation de respecter la loi ; la loi étant la même pour tous.

A travers les attitudes et les agissements, cette formation scolaire tend à normaliser les attendus physiques et corporels. La présence du corps apparaît sous les termes « activités physiques et sportives », par son aspect mouvant et dynamique. Le corps semble donc trouver une place dans cette formation scolaire. En tant que support indissociable de la personne, le corps est présenté comme participant à « l'esprit d'initiative et l'esprit d'équipe ». Le lien entre la sphère intellectuelle et le domaine du corps n'est pas éludé. En revanche, la corporéité ne dit-elle pas autre chose de l'individu, au-delà de ces « états d'esprit » associé à l'initiative et l'équipe ? Quel est l'état du corps au cœur de cette formation scolaire ?

61 J-B. PATURET, *De la responsabilité en éducation*, op. cit., p-56

Souvent stigmatisé par sa dimension passionnelle et émotionnelle, le corps se charge d'une considération négative qui accompagne le mépris des sens et de la sensorialité comme expression du corps. En effet, ce qui sort du corps est la littérale expression de la vie qui parcourt la matière, ce qui émane, ce qui est poussé dehors depuis le dedans. Dans cet élan, sont regroupés plusieurs éléments : les humeurs du corps, les sécrétions corporelles, les excréments, jusqu'à la parole et au souffle, la vie s'est organisée pour s'éprouver et s'exprimer. Jusqu'à dire quelque chose du sujet.

Mais à cette force du corps, automatique et sensorielle, s'ajoute la force de l'esprit qui rationalise et cherche à maîtriser la nature. Puisque la suprématie de l'esprit et son lot de capacités intellectuelles, cognitives et psychiques s'est érigé au dessus des sens en marquant l'avènement de la civilisation, la nature pulsionnelle s'est tassée sous le poids de la norme culturelle. Dans ce sillon, les sociétés se sont bâties autour de cette volonté de civilisation en inscrivant la culture comme étendard du genre humain, au-dessus de la nature. Les institutions, ramifications vivantes de la société humaine, prolongent avec elle les mêmes discours, dans leurs fondations. De ce fait, quoi de plus naturel que de privilégier la culture comme bouclier au désastre de la haine et au débordement de la pulsion ?

« La société civilisée qui exige qu'on agisse bien, sans se soucier du fondement pulsionnel de l'action, a ainsi fait qu'un grand nombre d'hommes obéissent à la civilisation sans suivre en cela leur nature. Encouragée par ce succès, elle s'est laissée entraîner à pousser les exigences morales aussi haut que possible et ainsi elle a forcé ses membres à s'éloigner encore davantage de leur constitution pulsionnelle. »⁶²

Si l'être humain doit être éduqué, tant à l'autonomie qu'à l'esprit critique, cette éducation est partagée en grande partie par la famille et l'école qui accompagnent l'enfant et l'adolescent à faire plus tard ses choix propres, en citoyen éclairé. Le martèlement systématique des valeurs de la culture résonne trop bien dans les cours de récréations qui connaissent nombre de conflits, de disputes et de bagarres. L'enjeu de l'altérité est toujours effectif et l'ambivalence amour et haine perdure. Est-il possible de dégager à la force de la vie, un chemin qui reconnaisse la structure du manque, comme un électron à charge ambivalente, constitutive de la propre dynamique physique et psychique du genre humain ?

L'école considère « l'activité physique et sportive » du corps ; est-ce là considérer sa pleine nature ? Pourtant, l'agitation et la dispersion gênent, elles apparaissent comme un corps

62 S. FREUD, « Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort », in *Essais de psychanalyse*, op. cit., p-23

non maîtrisé, et éventuellement ,comme le risque d'un débordement au sein de la communauté des apprenants. Ces tendances, qui émanent du corps, sont associés à des troubles, à des vagues soulevant la normalité et le conformisme. A l'école, il faut être assis, se taire, sans bouger, écouter, répéter, et la liste est longue. Autant d'impératifs qui disent autant de situations comportementales, corporelles où la pulsion est présente, vivante. Mais derrière la pulsion, le sujet qui exprime, revendique la part à soi, intérieure et subjective, qui le différencie de l'élève générique par lequel les jeunes doivent avoir accès à leur place dans la société.

Le chapitre suivant s'intéressera à cette particulière mise en forme institutionnelle du corps de l'élève, s'inscrivant pleinement dans l'héritage culturel occidental qui la soutient.

Chapitre 5 L'institution scolaire et la place du corps

Les questions existentielles qui bordent l'adolescence relèvent principalement d'une quête des origines, tout comme d'une quête de sens face à son propre destin. L'adolescent est à donc dans l'entre-deux, au sortir d'une enfance tournée vers les premiers apprentissages, et la vie adulte qui se veut responsable. Comment ne pas voir la contrainte que la vie adulte suppose et contre laquelle l'adolescent s'oppose ?

Cet entre-deux caractéristique révèle les incertitudes que la question du futur soulève pour l'adolescent, face à la nécessité de trouver une place, une fonction, un rôle pour participer, contribuer, donner sa part au collectif. L'adolescent est tiraillé par ces interrogations identitaires qui concernent à la fois la réalité immédiate, du haut de ses jeunes quinze années, qui lui ont laissé si peu de temps pour faire un bref tour de lui-même (si seulement l'être humain en avait la possibilité !) et le futur persécuteur, qui le somme de se situer sur l'échiquier.

En effet, s'interroger sur sa place dans le monde et la société revient à se projeter sur une scène future et s'imaginer endosser un certain nombre de responsabilités, notamment autour de la vie professionnelle. C'est également à cet âge là que l'on assaille l'adolescent de questions sur ses désirs et ses ambitions. L'école presse instamment les jeunes à choisir et à se décider pour une voie. La difficulté à choisir n'en est que plus forte. Les adolescents n'ont pas encore, ou peu, d'éléments les concernant pour faire un choix d'études éclairé. Quand bien même certains jeunes semblent savoir depuis toujours la direction qu'ils souhaitent donner à leur vie professionnelle, d'autres, et c'est souvent la majorité, questionnent avec angoisse et désarroi leurs motivations. La difficulté du choix est d'autant plus consolidée par la représentation que l'institution réserve aux jeunes, quant à l'idée que l'individu est souvent réductible à sa profession, facilement identifiable par ce qu'il y « fait ».

La contrainte qu'exerce donc l'institution en matière d'orientation scolaire coïncide avec la période de doute et d'égarement que l'adolescence génère chez les jeunes humains. Il s'agit là d'une première difficulté qui va alimenter la crise identitaire de l'adolescent.

Pourtant, pour pouvoir se projeter, le jeune est obligé de faire un détour par lui-même, afin de s'interroger, sonder ce qui l'anime pour ensuite, à l'extérieur, en rechercher un espace d'application ou d'exploitation. Mais l'école forme-t-elle à se regarder de l'intérieur ? Généralement, les grilles de lecture qu'elle propose se limitent à passer au peigne fin les compétences des jeunes, pour pouvoir égrainer au mieux, les élèves dans les filières d'études correspondantes. Quid des désirs ? Pourquoi est-ce seulement lors des choix d'orientation que les élèves sont amenés à se questionner de l'intérieur ? Pourquoi ce détour par soi est-il si peu opéré alors qu'en parallèle, l'école cherche à former des esprits critiques ?

Mais quel citoyen l'école prétend-elle former ? Conjointement à sa formation scolaire, l'élève reçoit une instruction civique qui doit le préparer à jouer un rôle déterminant dans la société, au-delà de la profession vers laquelle il se dirige. Le citoyen de demain doit apprendre à considérer, dès les bancs de l'école, les enjeux à la fois politiques, économiques et environnementaux dans le but de prendre sa part de responsabilité. L'école cherche à asseoir la dimension citoyenne dans la formation scolaire, notamment en sensibilisant les jeunes au modèle démocratique. L'apprentissage des responsabilités, l'assimilation des lois et des codes qui régissent les communautés, tout comme la prise en considération de l'autre sont autant de savoirs indispensables à la vie quotidienne. Au-delà, l'apprentissage de la démocratie se charge de valeurs que l'individu fait le choix de défendre et de transmettre.

« En effet, il faudrait que chaque membre de la société- chaque citoyen- ait le sens de ses responsabilités, la conscience de ses devoirs, et une armature qui lui permette d'assurer vraiment sa liberté. Or nous vivons dans une société dans laquelle s'est développée une très large irresponsabilité : les dirigeants se refusent à attirer notre attention sur les responsabilités qui nous incombent sous prétexte de ne pas nous "culpabiliser". Et pourtant dans une démocratie digne de ce nom, il est essentiel de ne pas maintenir l'enfant et l'adolescent dans un état de non responsabilité, et de toujours expliciter de façon critique, vis-à-vis des adultes, les exigences qui devraient s'imposer à tout citoyen responsable en laissant ensuite chacun face à ses propres choix. Il est très regrettable -car fort dommageable- que cette éducation – initiale et permanente – au sens civique soit si peu faite, par démagogie ou par insouciance. »¹

1 P. KARLI, Les racines de la violence, réflexion d'un neurobiologiste, Éditions Odile Jacob, Paris, 2002, p111

La remise en question, le travail sur soi, l'auto-critique, tous ces champs rattachés aux humanismes, sont également des champs de compétences négligés et pourtant, tellement utiles à la construction de cette formation citoyenne. Cette capacité à réfléchir sur soi, corrélé à la formation d'un esprit critique, devrait figurer au premier rang des institutions scolaires comme atout indispensable à l'homme de culture, au travailleur et au citoyen. Dans l'aspect réflexif, il y a la prise en compte de l'autre, comme détour incontournable, afin de se découvrir soi. Le tout petit opère dès sa naissance ce détour par l'autre maternel, répondant des conditions premières de son espèce néotène et inachevée. Pour lier cet apprentissage il faut un corps support qui se fasse plate-forme, réceptacle de tous ces apprentissages, mais aussi opère la transformation nécessaire, intérieure et extérieure, qui puisse signifier l'assimilation de la connaissance.

Mais ce corps agité, secoué par la pulsion, comme force et principe de vie, demande davantage de prise en charge et d'attention. Le corps comme source d'agitation continue de déranger et prime le désir de le contrôler. En effet, contrôler le corps c'est parer à l'impromptu, l'inattendu, le soudain, mais aussi, le singulier, l'individuel.

« Dans une société connaissant une accélération des processus d'identité, les scénarios construits sur un idéal de maîtrise ne peuvent alors perdurer et la tentation de l'emprise, qui nie l'autre comme sujet peut alors venir combler cette absence de maîtrise. Ainsi, toute parole libre, non prévue, incongrue, qui rompt avec les modes de pensée traditionnels, ne pourra qu'être rejeté par l'École. »²

Dans ce chapitre, la place du corps à l'école sera interrogée par l'analyse des conditionnements mis en place par l'institution et les traditions culturelles que la société continue de perpétuer. En effet, la place du corps et son traitement dans les apprentissages, reflète la représentation du corps véhiculée dans l'imaginaire occidental, longtemps assimilé au monde des passions, à la bestialité. Il conviendra d'examiner comment la civilisation, dans sa dimension culturelle, a creusé une conception du corps séparé de l'esprit pour maintenir éloignée la charge pulsionnelle et sexuelle auxquelles le corps humain est soumis.

Si la première partie de cette thèse a montré combien la sensorialité était déterminante dans la vie du nourrisson pour se repérer en contrepoint de l'autre et de son environnement, il semble qu'en grandissant, les sens du corps comme signaux, informateurs, soient de moins en

2 B. MABILON-BONFILS, « Jeux du pouvoir et du désir dans l'école, Pour une lecture psychanalytique de la relation savoir/pouvoir », in *Adolescence*, n°T.26 n°3, Éditions GREUPP, Paris, 2008, p-666

moins investis pour laisser davantage de place à l'exercice de la raison et de l'esprit. Avec ce désintérêt pour le corps, l'acquisition de la parole et du langage gagne en notoriété, tout comme l'assemblage des idées, la quête du sens et l'esprit de découverte. Indirectement, involontairement (?), inconsciemment, l'éducation des jeunes enfants se fait en marge des ressentis et des émotions, valorisant les prouesses mentales et le développement de l'esprit, soumis constamment à toutes formes d'évaluation.

Tout au long de ce chapitre seront interrogés les paradoxes que présentent l'éducation à la citoyenneté, en lien avec la considération culturelle du corps au sein de l'institution de l'école. En considérant l'ambition civilisatrice de l'institution de l'école, une lecture psychanalytique permettra de souligner le poids de la culture dans cette éducation à la citoyenneté, notamment au regard de la négligence de la corporéité des individus et de la censure sensorielle qu'elle souhaite maintenir au travers de codes et d'attendus comportementaux normés.

Enfin, une étude de la « formation à l'esprit critique » sera faite, soulevant la résistance de l'institution face à la question du vivant et de la subjectivité, révélateurs d'incertitudes et de l'impermanence du monde.

Le prisme de la psychanalyse permettra d'agencer les grands concepts théoriques abordés dans le premier chapitre pour esquisser la dynamique de construction du sujet humain, à la croisée du corps et de l'esprit.

I. L'institution scolaire et la mission d'orientation

L'institution de l'école a pour objectif premier de former les jeunes à un ensemble de connaissances qu'elle sanctionne par un diplôme. Ce diplôme devient le laissez-passer pour la vie active, ou la poursuite d'études, et atteste de l'acquisition d'un lot de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire. Grâce au diplôme, les perspectives d'insertion dans la société et son marché de l'emploi sont plus certaines. Cette insertion est valorisée par une reconnaissance globale de l'individu qui parvient alors à un certain degré d'autonomie et de responsabilités.

Cette mission d'insertion est importante car elle permet aux jeunes d'orienter leur flèche vers un devenir au sein d'un collectif où la concurrence est évidente et le vivre -

ensemble impératif afin d'évoluer en paix dans la grande communauté. L'école doit préparer les jeunes à prendre leur place et pour cela, elle mise sur un axe fondamental : l'orientation.

Il est intéressant de considérer ce terme d'orientation qui convoque à lui seul, une variété de sens qui confère à cette mission d'orientation, tout autant de complexité. Tirant sa racine du mot « orient » il s'agit bien de se tourner vers un point cardinal, celui du levant, et de chercher la lumière du soleil. L'orientation c'est donc se situer par rapport à l'astre, du moins ne pas le perdre de vue. Cette acception du terme renvoie à la notion d'héliocentrisme qui place le soleil au cœur d'un vaste tout, autour duquel les destinées humaines gravitent.

L'orientation devient donc cette flèche directive qui pointe la destination, le sens, le chemin au carrefour duquel les directions sont multiples et avec, les choix qui s'imposent aux individus. Si dans l'après-guerre des années 1920, l'objectif était de reconstruire le pays, l'orientation désignait d'abord une démarche mécaniste qui consistait à amener les jeunes à se former pour des professions qui recrutent. L'orientation est d'abord professionnelle et elle se veut être le reflet du marché de l'emploi.

« [...] L'on attend de l'orientation qu'elle contribue à la reconstruction du pays après la Première Guerre Mondiale en mettant en correspondance les aptitudes estimées des jeunes et les compétences dont les entreprises ont un besoin immédiat et crucial. »³

Puis l'orientation connaît deux mouvements distincts. Celui qui consiste à orienter l'élève vers l'établissement offrant la formation adéquate au jeune, généralement l'établissement en charge d'une qualification professionnelle. L'orientation s'imprègne dès lors d'une charge négative car elle cherche à retirer des établissements scolaires d'enseignement général, les élèves peu enclins au travail académique pour les orienter vers la voie professionnelle. L'orientation est perçue alors comme descendante et qui, malgré sa démarche, aboutit à des principes d'exclusion.

« L'orientation n'a donc plus pour seul but de définir le métier ou l'activité professionnelle dans lequel le jeune se dirigera. Elle aura aussi pour finalité de distinguer parmi les enseignements longs, courts, à caractère général ou technique la voie que l'élève devra

3 ANDREANI, F, LARTIGUE, P, *L'orientation des élèves, Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*, Éditions Armand Colin, Paris, 2006, p-140

suivre d'abord jusqu'à la fin du collège puis au-delà. Cette dimension scolaire ne réduit pas le caractère contraignant de l'orientation, bien au contraire. L'intéressé et ses parents n'ont que peu de moyens de contredire ou de contester les propositions des équipes pédagogiques, alors que les filières sont vécues comme hiérarchisées et que l'orientation consiste, à leurs yeux, en une élimination progressive. »⁴

Dans cette perspective, la considération du choix apparaît comme impossible et ces décisions d'orientations apparaissent comme descendantes et punitives. L'ambition de l'élève n'est pas abordée et les paramètres relatifs à ses apprentissages ne sont pas pointés. On est encore très loin des dispositifs de détection des troubles de l'apprentissage et des facteurs de handicaps qui jonchent aujourd'hui la scolarité des jeunes. Aussi, les besoins relatifs à la réalité du marché de l'emploi priment sur les ambitions et les motivations individuelles.

Par la suite, les relations entre l'emploi et la formation s'avèrent de plus en plus difficiles. A cela s'ajoute les phénomènes sociaux de démographies et des populations qui augmentent face à un marché de l'emploi qui se rétrécit. L'orientation doit faire face alors à de nouvelles problématiques alors que la question des choix individuels se pose. L'orientation devient réellement une affaire scolaire et doit s'inscrire dans la concertation et offrir aux individus plus d'autonomie. Se construisent alors des « parcours d'information de construction professionnelle »⁵ qui doivent permettre au jeune de devenir acteur de sa formation en bénéficiant de possibilités de découverte des métiers, d'information et enfin, de faire un choix éclairé.

Néanmoins les politiques d'éducation à l'orientation touchent une limite dans le déploiement difficile de l'accompagnement que mérite cette orientation scolaire. A cela s'ajoute le principe des affectations qui convoqueront plus tard des algorithmes numériques qui distribueront les places et les formations. Sous forme de vœux saisis administrativement après un accompagnement plus ou moins personnalisé, le devenir des jeunes se joue depuis le collège sur fond d'angoisse et de contraintes, pour apparaître cruellement comme une tombola hasardeuse.

« Malgré une évolution forte qui a fait passer l'orientation d'un statut d'instrument de tri pour l'entrée dans la vie active à un dispositif d'éducation des choix ; malgré des méthodes

4 Ibid., p-142

5 Loi d'orientation sur l'éducation, n°49-486 du 10 juillet 1989, MENX8900049L

*de plus en plus participatives, privilégiant la concertation, prévoyant un droit de recours aux décisions et un accès de plus en plus transparent et libre au processus de leur préparation, l'orientation n'a jamais été autant critiquée, tant dans ses démarches qu'en ce qui concerne les femmes et les hommes en charge de sa mise en œuvre. Elle n'a jamais été aussi mal vécue par ceux qui en sont les sujets principaux, élèves et parents ».*⁶

De l'école se dégage cette sévérité induite par la capacité de pouvoir décider sur le devenir du jeune. La loi d'orientation de 1989 est un texte fondamental puisqu'elle inscrit le jeune au cœur de ce devenir en préfigurant l'accès à la formation, à l'information et aux outils d'orientation comme un droit et pousse les jeunes à y participer. Cette loi mise donc sur la responsabilité de chacun dans son projet d'orientation et de formation scolaire afin de garantir une insertion professionnelle ou une poursuite d'études consentie.

*« Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des personnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent ».*⁷

La question de l'orientation scolaire veut placer le jeune au centre de cette construction, tout en convoquant les partenaires essentiels : parents et institution. Pour l'aider dans cette dynamique, le jeune doit pouvoir disposer d'un ensemble d'éléments lui permettant de faire des choix et de prendre des décisions en connaissance de cause. Pour que le jeune soit le véritable acteur de la construction de son parcours d'orientation, il doit avoir à disposition d'autres ressources lui permettant de comprendre le fonctionnement global de la société, mais aussi, d'en percevoir les enjeux relationnels, utiles tant à sa sphère professionnelle que sociale et personnelle. Rattaché à cette ambition, les pédagogues ont établi un *socle commun de connaissances, de compétence et de culture*, définissant les connaissances fondamentales que le jeune doit détenir pour pouvoir s'emparer de son apprentissage et maître de son parcours scolaire.

« Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des

6 Ibid., p-149

7 Loi d'orientation sur l'éducation, n°49-486 du 10 juillet 1989, MENX8900049L

enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves. »⁸

La formation scolaire doit donc permettre à chaque jeune, futur citoyen, de trouver sa place dans la société et de parvenir à subvenir à ses besoins, tout en adaptant sa relation aux autres. En parallèle, s'articule une connaissance de l'homme par l'éducation culturelle et citoyenne qui doit compléter les savoirs disciplinaires afin de garantir au jeune l'exercice de son plein pouvoir relationnel, en prise avec l'autre, dans le respect des individus.

II. L'institution scolaire et le devenir-citoyen

L'éducation à la citoyenneté doit permettre aux jeunes d'obtenir les clés de compréhension de la société humaine autour des grands piliers qui la soutiennent : la démocratie et son système de représentativité, la laïcité comme garantie de liberté individuelle, le droit et les devoirs des personnes, la liberté d'expression et les valeurs qui les accompagnent telles que le respect et la fraternité. Cette éducation à la citoyenneté s'inscrit sous la bannière de l'école Républicaine.

Large programme qui, pour s'établir, doit miser sur un apprentissage implicite, cadencé par les propres expériences subjectives que l'enfant et l'adolescent font de leur éducation familiale, de leur rapport au monde et à la société, face à ce que véhiculent les médias au quotidien. Les représentations culturelles de ces notions peuvent compter sur des exercices pédagogiques réalisés en classes au fil des ans, sous le chapeau des programmes d'éducation

⁸ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n°2015-372 du 31-3-2015 du JO du 2-4-2015.

morale et civique ; néanmoins, ce sujet de l'éducation citoyenneté doit s'appréhender au-delà d'une « simple » transmission- mais certes fastidieuse-, pour s'intéresser de près à ce qui constitue une norme culturelle et son lot stéréo-typé de représentations.

1. L'homme vertical

L'école, dans la veine républicaine, attachée au principe de raison, s'engage dans une éducation à la citoyenneté qui comprend, entre autre, la formation d'un esprit critique, entendu comme outil nécessaire pour premièrement s'arracher de l'état de nature, et ensuite participer, en bon citoyen, à la vie politique et sociale.

Néanmoins, l'institution scolaire répond d'une ligne politique tracée, elle même produit d'une époque, composante d'une culture. Car sur fond d'actualité, la culture humaine et l'histoire de l'humanité, au travers de ces combats, de ses progrès, transporte des invariants qui la fondent et qui perpétuent son identité plurielle. La culture, au sens le plus large, s'oppose inévitablement, séculairement à la nature. Penser cette dichotomie permet de me mieux saisir la complexité de la nature humaine, et ainsi, de percevoir les enjeux de la culture.

L'institution de l'école est une production de culture, réalisée par l'humain, dans le but de faire tenir debout la société à laquelle il appartient. Parce que l'humain s'est lui aussi, mis debout, hissé sur ses jambes pour distinguer l'horizon avec plus de hauteur, il a cherché à se dégager de l'état de nature, assimilé à l'état animal.

« Le mot grec stauros de la racine indo-européenne sta, d'où s'origine le mot « institution », désigne le "pillier", le "mât", la colonne à partir desquels se construit un édifice. On pense évidemment à une maison, à un temple, mais le stauros est aussi le fondement de la construction humaine du "cosmos" comme univers organisé chez les Grecs. Le premier trait (vertical) sur la paroi primitive de la grotte "instaure" deux espaces opposés, une dualité primordiale, un premier jeu de contraires et une bipolarisation originaire dans la totipotent du monde : sacré-profane, humain-divin, haut-bas, humain-animal, homme-femme, ami-ennemi, etc ».⁹

La lecture psychanalytique permet d'apporter des éléments éclairants quant à l'interprétation du processus civilisateur et de l'empreinte de l'homme sur son espace : la

9 J. B. PATURET, in G. CHAMBRIER et al, *Faut-il brûler les institutions ?*, « Hors collection » Presses de l'EHESP, 2014, p-7

culture. C'est bien en se dissociant des lois animales, souvent rabattues derrière l'instinct, la sauvagerie, la violence et le chaos, que l'être humain a fondé, a situé sur le sol qui l'accueille, la *polis*, la cité de l'humain comme allégorie de la culture. Freud en écrivant *Totem et Tabou*, révèle la nature humaine comme étant constituée de forces pulsionnelles au service de la vie et de la mort. En inhibant peu à peu les buts de ses pulsions sexuelles, vitales, l'être humain a forgé un ensemble de réponses culturelles en s'organisant en clan, autour d'un totem dressé et figurant la loi.

*« Il nous suffit donc de répéter que le mot « culture » désigne la somme totale des réalisations et dispositifs par lesquels notre vie s'éloigne de celle de nos ancêtres animaux et qui servent à deux fins : la protection de l'homme contre la nature et la réglementation des relations des hommes entre eux ».*¹⁰

Freud explique que l'être humain a dû opéré un « refoulement organique » pour se soustraire à sa condition animale. L'usage de tous les sens corporels consolide le rapport des corps vivants à leur environnement, tant pour l'humain que pour l'animal. Néanmoins, alors que la première partie de cette recherche a argumenté l'importance vitale et inconditionnelle des sens corporels sur le développement de la psyché humaine, la culture charrie de façon persistante ce « refoulement organique » à l'origine du redressement de l'homme et de sa station debout.

*« Dans ce premier monde de la locomotion à quatre pattes, les odeurs émanant du sol n'inspirent pas encore le dégoût. Le sens olfactif était éminemment sollicité et mis au service de la sexualité. Le passage à la station droite élève le nez au-dessus du sol et, ce qui est lié à la terre devient, dès lors, nauséabond. Un autre sens excitable prend le pas, celui du visible ».*¹¹

L'animalité induite par le « flair », relègue l'odorat à un conditionnement archaïque, utile à la démarcation des territoires et à la recherche d'accouplement en vue de perpétuer les espèces.

10 S. FREUD, *Le malaise dans la culture*, op. cit., p-32

11 S. LEVY, *L'identité autochtone, Penser le rapport vertical à la terre*, in « Recherches en psychanalyse », Association Recherches en psychanalyse, 2009/1, n°7, p-103

« Mais le passage à l'arrière-plan des stimuli olfactifs semble lui-même résulter du fait que l'être humain s'est détourné de la terre, s'est décidé à la marche verticale [...]. Au début de ce procès culturel fatal, il y aurait donc la verticalisation de l'être humain ».¹²

Alors que l'être humain se lève, se redresse, se soustrait à ce conditionnement animal, son odorat, dès lors qu'il est debout, se limite à sa valeur hédonique pour lui permet de se rapprocher des parfums et de s'éloigner des mauvaises odeurs. Dans cette continuité, la notion d'hygiène viendra s'inscrire dans le sillon culturel de l'humain, comme indicateur de normes, entre le propre et le sale, et viendra consolider les perspectives pédagogiques de redressement du corps (voir supra)

« Le refoulement olfactif ouvrit alors la voie à l'évolution de la civilisation vers la propreté et les premiers déplacements, refoulements, ou sublimations, naquirent du rejet « organique » des odeurs fortes ».¹³

L'être humain, par ce processus civilisateur, qui consiste à fonder des cités, berceaux de la culture humaine, tente de s'ériger au-dessus de sa nature pulsionnelle, qui jusqu'alors le retenait dans la jungle du vivant animal. Pour garantir l'ordre parmi ces congénères, l'humain, en se dressant, a institué avec lui la loi et les institutions qui maintiennent le bâti de la culture. Du totem à l'école, l'essor de la culture humaine s'est consolidé autour de la loi et du droit, conférant ainsi aux humains protection et liberté. La culture s'est présentée comme l'alternative sublimée de la pulsion imprégnée de sentiments ambivalents, dans l'optique d'assurer la cohésion et l'entente des groupes.

Comme représentante de cette entreprise civilisatrice, l'école s'inscrit bien dans cette perspective de redressement, s'adressant à ceux qu'elle « élève », c'est-à-dire, qu'elle tire vers les hauteurs de la connaissance. Comme lieu privilégié de l'apprentissage de la loi et des codes qui constituent le socle de la civilisation, l'école doit perpétuer ce savoir au risque de voir se relâcher les corps si bien « élevés ».

C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté demeure un axe indispensable à la formation scolaire, dans le but de maintenir en éveil chez les jeunes, cette aspiration des hauteurs, cette verticalité et cette droiture. Pour ce faire, le vivre-ensemble est sans cesse convoqué afin de rappeler la nécessité d'une entente entre pairs et congénères. Ce projet de paix est sans cesse

12 S. FREUD, *Le malaise dans la culture*, op. cit., p-42

13 *Dictionnaire international de la psychanalyse*, op. cit., p-1490

renouvelé car en effet, les comportements humains attestent d'un penchant répété pour la guerre et le combat.

2. Pourquoi la paix?

Si la culture permet à l'être humain de s'éprouver plus humain qu'animal, c'est que l'idée des progrès réalisés par les sciences, les grandes découvertes, mais aussi les leçons de l'Histoire, permettraient à l'humain d'endiguer la violence entre les hommes. L'espoir porté sur les nations civilisées, laissait les peuples penser que, forts de leurs erreurs passées, forts de leur pouvoir de conscience et des éclairages apportés par l'esprit, les guerres appartiendraient au passé.

*« Cette guerre a suscité notre désillusion pour deux raisons : la faible moralité, dans leurs relations extérieures, des États qui se comportaient à l'intérieur comme les gardiens des normes morales et, chez les individus, une brutalité de comportement, dont on n'aurait pas cru que, participant de la plus haute civilisation, ils fussent capables ».*¹⁴

La désillusion engendrée par les nombreuses guerres répétées, ont amené Freud à constater que les penchants de destructivité étaient dominants chez l'être humain. Quand bien même l'exercice de la raison permet de sublimer ou d'inhiber la pulsion à l'œuvre chez l'être humain, cet exercice ne supprime pas la charge libidinale. Ces opérations de transformation de la pulsion témoignent de l'empreinte culturelle de l'homme qui parvient à se dicter une conduite en fonction des attendus de la société. Néanmoins, ce penchant naturel vers la haine perdure en l'homme.

*« En vérité il n'y a aucune "extermination" du mal. La recherche [...] psychanalytique – montre tout au contraire que l'essence la plus profonde de l'homme consiste en motions pulsionnelles qui sont de nature élémentaire, qui sont identiques chez tous les hommes et tendent à la satisfaction de certains besoins originels. Ces motions ne sont en soi ni bonnes ni mauvaises. Nous les classons comme telles, elles et leurs manifestations, en fonction de leur rapport avec les besoins et les exigences de la communauté humaine ».*¹⁵

14 S. FREUD, « Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort (1915) », in *Essais de psychanalyse*, op. cit., 2001, p-18

15 Ibid., p-19

Non seulement l'humain est désillusionné car en son fond, la haine et la destructivité, sont constitutives de sa nature, mais aussi car son effort de culture, s'il permet d'élaborer les stratégies psychiques (refoulement, sublimation) n'éradique pas le « mal ». C'est pourquoi, son projet de paix et d'entente universelle est sans cesse renouvelé. Si l'humain parvient à se structurer et à prévenir des débordements pulsionnels, c'est qu'il a intériorisé les interdits et les codes qui régulent son rapport à l'autre. L'instance du surmoi contribue à la censure intérieure en canalisant les agissements, et à l'extérieur, la communauté se charge de commémorer la loi totémique.

« Le facteur externe est la contrainte imposée par l'éducation qui représente les exigences de la civilisation ambiante et qui est relayée par l'intervention directe d'un milieu civilisé. La civilisation a été acquise par le renoncement à la satisfaction pulsionnelle et elle réclame de chacun des nouveau-venu qu'il accomplisse le même renoncement pulsionnel »¹⁶

3. L'entreprise culturelle de l'institution

Les institutions, piliers structurants de la civilisation, soutiennent l'effort des êtres humains à maintenir l'ordre et la paix dans leur communauté, afin de se préserver d'un retour au chaos. Afin de gérer les conflits et de permettre au lien social de se tisser, les humains ont créé des lois qui protègent non seulement leurs libertés, mais qui garantissent la protection des individus les uns par rapport aux autres. L'État est donc l'institution première sur laquelle va reposer la notion de tiers, en tant que responsable de l'organisation sociale et de sa cohésion. C'est l'État de droit. L'homme doit donc opérer un autre renoncement, celui d'abandonner sa quête de pouvoir pour l'octroyer à l'État - tiers, en échange de sa protection.

L'institution scolaire s'empare de l'éducation à la citoyenneté, sous les termes de « vivre-ensemble ». Non seulement le droit et les lois encadrent les humains pour garantir leur protection, mais l'éducation à la citoyenneté revêt un rôle incontestable dans le but de garantir aux hommes un « vivre-ensemble » respectueux des uns et des autres. L'école sert donc cette mission que de former les jeunes à une culture citoyenne qui prône des valeurs telles que le respect, la fraternité, la politesse, etc. L'école amène les jeunes à construire des compétences psycho-sociales nécessaires à une vie en communauté pacifiée.

16 Ibid., p-21

« *L'école enseigne aussi des comportements. Elle contribue à faire connaître aux jeunes leurs droits, et leur offre l'occasion d'exercer des responsabilités adaptées à leur âge.* »¹⁷

Pour valoriser ce projet idéal d'entente universelle, l'amour apparaît comme vérité irrévocable. Profondément véhiculé par un patrimoine culturel commun, l'amour serait la promesse miracle d'un avenir heureux et pacifiste. Certaines religions ont en même fait un commandement, celui d'aimer son prochain comme soi-même afin d'apaiser les relations humaines et d'épargner l'autre de nos tendances agressives. Freud, dans *Malaise dans la culture*, démonte bien cet adage en reformulant que la nature humaine est encline, de façon paradoxale, à tantôt aimer, tantôt détruire, car l'agressivité et la pulsion de mort, sont enracinées dans le cœur des hommes. Et c'est face à ce constat que toutes les sociétés humaines tentent de s'élever, pour que la culture réprime les forces pulsionnelles et permette de sauvegarder l'entente entre les hommes.

« *De là donc la mise en œuvre de méthodes qui doivent inciter les hommes à des identifications et à des relations d'amour inhibés quant au but, de là la restriction sexuelle et de là aussi ce commandement de l'idéal : aimer le prochain comme soi-même, qui se justifie effectivement par le fait que rien d'autre ne va autant à contre-courant de la nature humaine originelle* ».¹⁸

L'amour n'est donc pas un sentiment épuré, au contraire, il demeure intriqué à celui de la haine. Le processus de civilisation et le leurre que constitue la culture, tentent d'offrir une constante au sentiment d'amour, dans l'espoir de parvenir à ce projet idéal de paix universelle. Mais quand bien même les sociétés humaines s'efforcent de grandir, en travaillant les consciences et en misant sur le principe culturel, l'ambivalence des sentiments perdure, et le renoncement à la satisfaction pulsionnelle demeure une contrainte quotidienne.

Les formes d'enseignement que recouvre l'éducation à la citoyenneté, puisent leurs arguments dans un fond culturel commun qui fait le constat nécessaire d'avoir à accorder les humains entre eux, pour que survive l'espèce humaine, comme si les schémas sociaux plus archaïques laissaient présager violence, chaos, désordre et *in fine* cannibalisme. Sans doute perdure de façon assez forte, l'angoisse inconsciente de revenir à un état primaire, celui des

17 J. L. AUDUC, *Le système éducatif, École, collège, lycée*, Éditions Hachette Éducation, Paris, 2005, p-254

18 S. FREUD, *Le malaise dans la culture*, op. cit., p-54

temps premiers du monde, indifférenciés, du règne de la nature, où l'homme est un loup pour l'homme.

« *La foule nous apparaît donc comme une reviviscence de la horde originare. De même que l'homme des origines s'est maintenu virtuellement en chaque individu pris isolément, de même la horde originare peut se reconstituer à partir de n'importe quel agrégat humain ; dans la mesure où la formation en foule régit habituellement les hommes, nous reconnaissons en elle la persistance de la horde originare* ». ¹⁹

La culture s'affiche donc comme effort d'élévation face à la nature pulsionnelle de l'humain. Elle s'impose et se justifie sous les traits d'un citoyen éduqué à vivre avec les autres, dans le respect des lois. Les établissements scolaires, à moindre échelle, regroupent des masses d'individus amenées à passer au minimum un tiers de leur journée ensemble. Ces établissements scolaires sont représentatifs d'une micro-société régie par des codes propres (règlement intérieur qui recense les droits et les devoirs) qui visent à garantir leur auto-fonctionnement ainsi qu'à préserver les individus qui y évoluent. L'école étant amenée à rassembler des centaines de personnes sur ses lieux, doit nécessairement encadrer les rapports de ceux qui s'y retrouvent. Malheureusement, l'école devient à son tour l'arène de nombreuses violences, les individus y exprimant aussi leur agressivité. La régulation des conflits est une tâche difficile et il serait judicieux d'intégrer dans l'espace scolaire, de véritables espaces de parole qui permettent notamment aux jeunes de se confronter à l'autre, dans la dimension noble de la *disputatio* qui invite à un échange fertile des points de vue.

Maillon essentiel de la culture humaine, l'institution de l'école se distingue en ce qu'elle doit transmettre par le biais de ses missions (instruction, orientation, formation du citoyen) mais aussi dans la représentation culturelle qu'elle consolide (renoncer à la pulsion, inhiber) et qui la caractérise elle-même. Enfin si la culture véhicule des lignes de conduites, dupliquées en son sein par les institutions, c'est qu'elle répond d'un ensemble de normes dont l'assemblage constitue le ciment. Ces normes, soutenues par les valeurs morales, guident les grands principes culturels et façonnent les représentations que les individus partagent. Les récits perpétrés au fil des générations, conditionnent les esprits et les trames politiques institutionnelles. Comment par là, l'institution scolaire censure la sensorialité afin de domestiquer la nature pulsionnelle de l'humain, pour enfin, perpétuer une représentation culturelle du corps ?

19 S. FREUD, « Psychologie des foules et analyse du moi », in *Essai de psychanalyse*, op. cit., p-213

III. Le corps culturel

1. Nature-culture

L'être humain, en se verticalisant et en signant par cet acte, l'avènement de la culture, tend à comprendre tant sa nature que les fins de sa condition. La quête de sens, associée à toute une philosophie sur l'existence et à ses nombreuses formes de sagesse et de spiritualité, attestent d'une volonté de l'humain de se définir et se comprendre. La production de sens permettant à l'être humain de lier entre elles les expériences, de les partager et de consolider les récits et les petites histoires qui ficellent pour chaque communauté son sentiment d'appartenance. A un niveau plus individuel, cette quête de sens rejoint une quête identitaire qui pour chacun, entretient sa prise réflexive et subjective sur le vivant.

L'usage de la raison a permis à l'être humain d'opérer un nombre infini d'œuvres et de réalisations culturelles, au service de l'humanité toute entière. Dans une perspective encyclopédique, c'est à dire de sauvegarder une forme de mémoire sur le monde, l'être humain a entrepris des démarches de classification, de répertoires, afin de déceler la vérité et l'origine des choses. Cette démarche scientifique, phénoménologique, a conduit l'être humain à étiqueter les éléments et les phénomènes extérieurs dans l'optique de les comprendre, mais aussi, pour se situer lui-même dans ce tout.

En créant des catégories et en approfondissant ses connaissances, l'homme a contribué à normaliser les tendances qui ont de ce fait, installé une culture humaine en opposition à la nature. Doué de parole et de conscience, doté de savoirs sur lui-même et sur son environnement, l'être humain a pris pour objet d'étude une quantité astronomique de sujets. Jusqu'à étudier sa propre nature, les fibres de sa biologie, tout comme la dimension sociale et psychologie, historique et philosophique de sa condition, l'humain s'est intéressé à tous les espaces-temps. Les prouesses de son agilité mentale, la force de son pouvoir de communication, lui ont permis d'asseoir son vaste projet civilisateur face à une nature hostile.

« C'était, là encore, son organe psychique qui avait la capacité d'introduire adaptation et sécurité. Il eût été beaucoup plus difficile de faire produire à l'animal humain originel, à

*l'aide de produits résultant d'une ex-croissance, tels que des cornes, des crocs ou des dents, un exemplaire susceptible d'affronter la nature ennemie. Seul l'organe psychique pouvait apporter un secours vraiment rapide, remplaçant ce qui manquait à l'homme comme valeur organique. Et c'est précisément le charme émanant du sentiment ininterrompu de l'insécurité qui fit que l'homme développa une prévision et amena son âme à un développement que nous constatons aujourd'hui comme organe de la pensée, de sensibilité et de l'action. Comme, dans ces secours, dans ces tendances à l'adaptation, la société jouait aussi un rôle essentiel, il fallait que, dès le début, l'organe psychique comptât avec les conditions de la collectivité. Toutes ses capacités se sont développées sur une base portant en soi le trait d'une vie sociale. Chaque pensée de l'homme devait être conformée de telle sorte qu'il pût être adapté à une société ».*²⁰

Seul dans la jungle du vivant, nu et dépourvu d'attributs de défense, le feu de la connaissance sera pour l'humain, l'arme la plus puissante lui permettant de décrire et de penser le monde, tant pour sa nature que pour sa culture. L'« organe psychique » s'il devient l'atout humain par excellence, spécifiquement dépendant de la parole, fait que l'homme en raison de sa capacité à prendre conscience de lui et de son environnement, s'élève au-dessus du reste de la nature. Le psychisme humain se révèle alors comme appareil à penser, à parler, conférant ainsi aux processus mentaux de l'être humain, une dimension supérieure, œuvre et productrice de culture, plaçant l'humanité au-dessus (?), en marge de tout le reste de la nature. Cette distinction entraîne avec elle l'éloignement du corps et de l'esprit, installant dans les cultures humaines qualifiées de civilisées, l'idée de deux concepts qui s'opposent.

De Platon à Descartes, une majorité des doctrines philosophiques s'intéressant à la condition humaine et aux finalités de l'humanité, a dissocié l'esprit de la matière, la substance pensante des passions et des humeurs. La raison et son pouvoir de conscience, apanage de l'être humain, devient pour les civilisations les plus avancées, l'objet surinvesti au détriment de la machine corporelle, faite de matière, dénominateur commun entre l'homme et l'animal. La maîtrise du langage et de la pensée, amène l'être humain à croire qu'il détient là, un pouvoir de contrôle sur son propre corps. Tout comme les mœurs et les normes morales qui ont encadré les sociétés, l'être humain imagine avec certitude que la régulation des passions, ventre affamé, passe par un exercice et un usage adroit et rigoureux de la pensée et de la raison. Le corps, innervé et excité de toutes parts grâce aux fonctions sensorielles dont il est

20 A. ADLER, *La connaissance de l'homme*, Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2004, p-45

pourvu, s'il n'est pas freiné, contenu ou bien « raisonnablement maîtrisé », c'est à dire contrôler par un effort de l'esprit, est en proie à des dérives comportementales, compulsives. Et celles-ci peuvent entrer en conflit avec les attendus moraux d'une société culturellement codifiée.

« [...] la passion est dérèglement du rationnel (versant épistémique de la raison) et du raisonnable (versant moral de la raison) par un appétit démesuré du sensible, par un gauchissement de la représentation et par une détérioration de la volonté dans la poursuite de ses fins. Elle serait alors, en l'homme, ce pouvoir de fascination, cette emprise irrésistible qui désoriente et met tout à l'envers ». ²¹

De ces courants de pensée, se cristallise l'idée d'un clivage entre le corps et l'esprit, dans lequel ces deux notions seraient non pas en concurrence, mais plutôt inscrites dans un jeu de domination du corps par l'esprit. Le corps appréhendé dans la culture commune, revêt de façon persistante, la représentation d'une matière à modeler, d'un réceptacle ou d'un véhicule à la substance pensante, d'un objet qui reste à manipuler. L'idée du siège du mental qui serait localisé dans la tête, associé à la complexité du cerveau, a consolidé la supériorité de l'esprit aux commandes du corps, depuis le sommet de la structure corporelle.

Les passions et l'*ubris*, la démesure, qu'elles suggèrent renvoient à l'idée de ce chaos originel, désordre avant l'ordre, comme si la victoire de l'esprit sur le corps était la marche logique de la progression de l'humanité. Voilà pourquoi le corps, comme siège des passions, conserve les traits d'une animalité qu'il convient de domestiquer pour ne pas tomber dans la démesure, ne pas faire courir le risque à la communauté d'un éventuel désordre, qui vienne chambouler les socles bien établis des institutions.

En marge des balises que constituent les institutions pour guider la veine de la civilisation, les représentations culturelles servent un repérage plus ou moins conscients des esprits humains, en s'attachant au maintien de comportements et de conduites moraux. Un idéal de corps s'est culturellement imposé au fil des civilisations et s'est consolidé dans les esprits et les fantasmes des humains, comme figure de référence. Rattaché à cet idéal du corps humain, l'idée de s'opposer à son animalité en affirmant coûte que coûte sa verticalité, sa bipédie, comme signe évident d'une maîtrise de l'humanité sur la nature. Rester debout, face à

21 J-B PATURET, « Pouvoir de la passion », in *Passions*, Joyce AIN, Hors collection, Éditions ERES, Toulouse, 2001, p-12

l'adversité de la vie et face aux débordements potentiels des passions, voilà le combat culturel de l'humain. Aussi, malgré ce fort désir de se distinguer des autres espèces, il s'agit de lutter contre un probable affaissement, un possible avilissement, dont le corps connaît la limite biologique. L'humain s'il progresse dans le domaine de la médecine, en mettant au service de la vie son génie, ne parvient pas à triompher de la mort. Sur ce point, la matière du corps vivant est soumise à la loi de la finitude et l'homme comme l'animal, connaît la mort. Là encore, la culture ne parvient pas à soustraire l'homme à cette fin et à l'angoisse qui en résulte. Néanmoins, la culture veille à tranquilliser l'humain grâce à d'autres procédés.

Au delà du refoulement organique des sens olfactifs, la culture humaine refoule également la mort. En construisant des modèles qui se donnent comme normes, la culture associe au corps idéal de l'humain idéal, l'immortalité. Le chapitre précédent évoquait l'aspect énigmatique de l'existence, face au vide de représentation figurant la mort.

*« Personne, au fond, ne croit à sa propre mort ou, ce qui revient au même : dans l'inconscient, chacun de nous est persuadé de son immortalité ».*²²

L'humain en se défendant contre son sa propre finitude, crée des stratégies de survie notamment celle du refus de se croire mortel et par là, consolide une culture du corps perfectible. Cette croyance prend racine dans les conduites et les rituels hygiéniques qui tendent à renforcer le corps et peut-être, le rendre perméable aux signes du temps.

2. Celui qui ne veut pas vieillir

2.1 Origine de la propreté

La société, répondant de ses stratégies culturelles, conforte ce désir d'immortalité en insistant sur le dégoût constant que doit procurer le vieillissement. La culture humaine résiste à cet achèvement et au travers des normes qu'elle impose aux corps, tente de faire briller un corps épuré, lisse, jeune et fort et qui défierait l'épreuve du temps, et *in fine*, celle de la mort.

22 S. FREUD, « Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort », in *Essais de psychanalyse*, op. cit., p-111

*« La norme de la discrétion concerne toutes les manifestations quotidiennes du corps réel, sain ou malade. Elle intime au sujet de ne montrer son corps que sous un aspect stylisé, façonné selon les canons qui excluent tout ce qui est de l'ordre de l'organique brut, sécrétions, odeurs, couleurs, âge et fatigue ».*²³

Le corps sur lequel on peut lire l'empreinte de la finitude, celui sur lequel se plissent les rides du temps, est celui aussi du tabou énigmatique qui résiste à livrer ses secrets. De ce fait, pour limiter les effets de la vieillesse et pour lutter contre les maladies, la question de l'hygiène, de l'entretien du corps est une thématique qui permet de comprendre plusieurs aspects liés au soin du corps.

En effet, il apparaît que les rituels quotidiens de lavements, de bains et de soins du corps constituent une tentative de contrôle sur le devenir du corps, tout comme une mesure préventive de la dégénérescence, du moins une forme de rempart à la maladie. La peau, paroi de contact avec l'extérieur est l'organe par excellence qui suggère la limite avec l'environnement extérieur. Par sa porosité, la peau est le lieu même d'échanges entre ce qu'elle laisse suinter, suer depuis l'intérieur avec ce qu'elle respire de l'extérieur. Elle est la métaphore de l'enveloppe, de l'écorce béante qui à la fois protège et laisse passer. De part cette capacité à mêler le dedans et le dehors, le corps communique avec son environnement. Mais la méfiance est grande car la peau est poreuse, elle assimile et exprime ; les poumons consomment et recrachent l'air ; et par ces échanges continus, le corps est exposé à la maladie, souffle insidieux de la mort. L'hygiène est donc le principe de mise pour garder sain le fonctionnement global du corps dans l'optique de vivre et de perdurer, d'éviter les malaises et les maladies.

« Un mot qui au début du XIXème siècle, occupe une place inédite : c'est celui d'hygiène. Les manuels de santé changent de titre. Tous étaient concentrés jusqu'ici sur l'"entretien" ou la "conservation" de la santé. Tous deviennent maintenant des traités ou des manuels d'"hygiène". Tous définissent leur terrain par cette dénomination auparavant très peu usitée. L'hygiène ce n'est plus l'adjectif qualifiant la santé (hygeinos signifie en grec : ce qui est sain), mais l'ensemble des dispositifs et des savoirs favorisant son entretien. C'est une

23 Régine WAINTRATER, « Le corps de la vieillesse dans la culture contemporaine » in, *Le corps contemporain : créations et faits de culture*, Collection L'œuvre et la psyché, sous la direction de Céline MASSON & Catherine DESPRATS-PEQUIGNOT, L'Harmattan, Paris, 2009, p-212

*discipline particulière au sein de la médecine. C'est un corpus de connaissances et non plus un qualificatif physique. Avec ce titre, un champ c'est brusquement spécialisé ».*²⁴

L'hygiène et les pratiques quotidiennes de soin du corps s'apparentent alors à une nécessité et un besoin dont le respect strict assure aux individus protection contre les maladies et les vices. A ce conditionnement des corps, s'ajoute la valeur morale associée à la propreté qui non seulement maintient le corps à un certain niveau de salubrité, mais aussi, par extension, un certain niveau de sainteté. Le corps doit s'épurer de la saleté et doit être vénéré comme objet sacré. A ce vocabulaire religieux s'ajoute la morale de plus en plus forte qui fait de l'hygiène et de la propreté un « attribut » qui distingue de celui qui est sale. C'est donc bien le misérable, le malpropre qui est à la fois dénoncé comme vecteur de peste et autres maladies, mais aussi comme infidèle.

*« Ambition complexe et totalisatrice à la fois, puisque, de la netteté de la rue à celle des habitations, de la netteté des chambres à celles des corps, la visée n'est autre que de transformer les mœurs les plus démunies. Chasser leurs "vices" supposés, latents ou visibles, en modifiant leurs pratiques du corps. Une véritable pastorale de la misère se met en place, où la propreté aurait quasiment force d'exorcisme »*²⁵

Ce vocabulaire religieux souligne le fait que les religions ont contribué à propager les représentations fortes du corps comme objet à entretenir et à soigner. La culture classe donc le propre et le sale et catégorise de la sorte les bons et les mauvais individus, indiquant que la propreté est signe visible de culture et d'accès à l'instruction et à l'éducation. Cette apprentissage de la propreté renvoie à l'étape de vie du jeune enfant pour lequel le « passage » d'un état de maîtrise des sphincters liés à ses besoins d'uriner et de déféquer, signe son évolution culturelle.

*« De même, dans l'aspiration culturelle à la propreté, qui trouve une justification après coup dans les considérations hygiéniques, mais qui s'est déjà manifestée avant qu'on en ait l'idée, on ne peut méconnaître un facteur social. L'incitation à la propreté découle de la pressante nécessité de mettre à l'écart les excréments devenus désagréables à la perception sensorielle ».*²⁶

24 G. VIGARELLO, *Le propre et le sale. L'hygiène du corps depuis le Moyen-Age*, Éditions du Seuil, Paris, 1985, p-168

25 Ibid., p-194

26 S. FREUD, *Le malaise dans la culture*, op. cit., p-42

Dès les prémices de la vie de l'enfant, un conditionnement est opéré afin de guider les jeunes humains à prendre le pas d'une conduite et d'un lot d'usages normés. Les enfants apparaissant comme des êtres vulnérables sont alors le plus tôt possible, éduqués en fonction de ces représentations morales et culturelles.

2.2 La question de l'hygiène

Parallèlement, si l'indigent, le miséreux est ciblé par ces recommandations hygiénistes, il en va de même pour l'enfant qui doit apprendre tous ces rituels de propreté. La valeur pédagogique que recouvre l'hygiène cherche à répondre du phénomène de plus en plus croissant d'industrialisation des sociétés, qui creuse le fossé entre la campagne et la ville. La propreté distingue le pauvre du riche, le mécréant du fidèle. C'est pourquoi ces publics-là doivent être guidés, enseignés. L'hygiène, comme discipline entière, trouve sa place dans les discours portés par les religions, par les municipalités naissantes qui veulent combattre la vermine en adaptant leurs mobiliers urbains (bains et lavoirs), mais aussi par l'école républicaine.

*« L'école primaire est un autre foyer, plus important encore, où se diffusent les normes créées pour les indigents. Les manuels de l'instituteur, après 1830, reprennent régulièrement les principes essentiels des traités d'hygiène contemporains. [...] Le manuel d'hygiène devient un texte de travail. Aucune surprise à ce qu'un tel apprentissage soit rattaché "essentiellement à l'instruction morale et religieuse". Il s'agit bien d'une catéchèse. L'hygiène confirme seulement son statut de savoir officiel et "didactisé"».*²⁷

L'hygiène devient donc une discipline, un ensemble de savoirs que le jeune enfant doit acquérir tant par souci de contribuer à la salubrité collective, que par souci moral d'adopter les bonnes conduites. A cela peut s'ajouter la valeur sacrée que l'hygiène trouve dans le discours religieux. Le domaine de la santé s'associe à celui de l'hygiène et ensemble, s'imposent comme les rituels indispensables qui éloignent la mort et rapproche de l'éternité.

Le corps devient dès lors, un objet de culture à la fois au sens littéral du terme dont il s'agit de veiller au soin, d'élever et de faire grandir et mûrir ; tout comme l'objet-produit

27 Ibid., p-198

d'une culture qui norme les attitudes, les gestes et bonnes conduites, associés à un protocole descendant, moral et éminemment culturel.

Si l'hygiène est intégrée aux enseignements de l'école, c'est qu'elle sert un but collectif de protection – chasser la maladie – tout comme un but orthopédique d'éducation des enfants, au travers d'un ensemble de bonnes manières. Ces bonnes manières, ou bien les usages réglementaires, les rudiments de l'hygiène corporelle, s'inscrivent comme un processus culturel qui accompagne la morale de son temps.

*« Refusant de rester un simple moyen de lutte plus ou moins cohérent contre la maladie, les désordres de l'enfance, l'insubordination du soldat, l'éducation entreprend la belle d'instaurer dans la vie humaine les figures positives de santé. C'est le moment de prôner la santé comme un type parfait d'humanité, un équilibre achevé des mouvements qui animent l'organisme dans son ensemble. Aussi exalte-t-on la régularité de l'exercice et du repos, la tempérance de l'alimentation, le rythme modéré des habitudes de vie, bref, les passions calmes d'une vie bien conduite ».*²⁸

La question de la santé retient l'attention des didacticiens au sens large : enseignants, prêtres, dirigeants, tous observent un but commun, l'acquisition d'une culture de l'hygiène, permettant à chacun de détenir les clés d'une certaine autonomie et d'affirmer vouloir résister à la maladie. Chaque institution de la société s'intéresse de près à la thématique de l'hygiène et l'intègre dans son discours. Cet intérêt souligne la volonté de garder un maximum de contrôle et de pouvoir sur son propre corps, dans l'optique de défier les revers du temps et de la vieillesse, et d'optimiser son capital jeunesse.

La finitude de l'homme est sans cesse révoquée au quotidien, chassée à coups d'anticipations. C'est bien l'angoisse générée par le vieillissement et la peur d'un corps qui peut, de façon unilatérale, s'arrêter de croître et de vivre. La mort signant la fin biologique du corps représente une expérience dont on ne revient pas et elle laisse dans l'inconscient un vide de signifiant, une représentation absente et impossible.

Les thématiques liées à l'hygiène et à la santé, en s'ancrant solidement dans les discours culturels des institutions, chevillent au corps des individus le fantasme inconscient d'un corps qui peut se décomposer, s'avachir, et dont la verticalité doit impérativement être entretenue. Face à l'angoisse de la mort, cette didactique de l'hygiène apparaît comme tranquilisante

28 André RAUCH, *Le souci du corps*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983, p-74

culturel. Cette analyse des origines de la propreté permet de mesurer la première tentative de maîtrise sur le corps, associée aux multiples discours culturels qui se rejoignent et butent sur la même inquiétude : le corps vieillissant et la mort certaine. Ces pratiques inscrivent les représentations culturelles que les individus partagent, transmettent et assimilent.

Il convient à présent de s'intéresser à la passionnante étude réalisée par George Vigarello sur le pouvoir pédagogique du « geste redresseur » qui prolonge la main culturelle de l'institution sur le corps de ses enseignés.

3. Le corps redressé

La recherche très dense et très fournie écrit par George Vigarello témoigne du traitement de la droiture de l'être humain, du Moyen-Age à nos jours, et de l'aspect postural qui est rattaché. Cet attachement à la droiture posturale dans le domaine de l'éducation, nommé par l'auteur « geste redresseur », a imprégné les discours pédagogiques dans le but de correspondre à l'idéal du corps véhiculé par la culture.

De façon synthétique, l'argumentaire de l'auteur sera repris afin de consolider l'argument de maîtrise des corps par l'institution, cherchant par là, à orienter les esprits et normer les attitudes.

3.1 Classifier les élèves inadaptés

La posture du corps donne à voir une partie de l'individu et sa démarche corporelle donne des signes de bonne ou de mauvaise santé. C'est pourquoi, la thématique de l'hygiène demeure précieuse aux discours institutionnels comme levier efficace contre la maladie et par extension la mort. Par cette posture visible, très tôt étaient donc repérés les enfants qui se « tenaient mal » et qui potentiellement, par analogie, seraient en difficultés d'apprentissage. Déjà apparaît une classification normée autour de l'apparence physique qui donnerait à voir le « droit » du « maladroit » avec toute la charge morale que peuvent prendre ces adjectifs au sens figuré. En catégorisant dès lors les enfants en fonction de leur posture, se dessine un classement plus large visant à différencier les potentiels et les déficiences, traçant à cette occasion la ligne entre le normal et l'anormal.

« Plus largement ces considérations hygiéniques, prospectant les troubles et en centrant leur menace sur "l'efficacité" scolaire, vont lentement imposer des catégorisations et des dispositions touchant à la pédagogie elle-même. La formation aux rectitudes du corps ne restera en rien étrangère à un tel contexte, qui aboutira à mettre en place, dans l'école même, un ensemble de précautions institutionnelles devenant en même temps principe d'exclusion et incitation au "progrès". De telles précautions relèvent très clairement d'une tactique qui classifie et distingue les sujets pour mieux en maîtriser les effectifs, et qui cloisonne par ailleurs leurs activités, dès lors différemment destinées, pour mieux en adapter les influences supposées »²⁹

Cette classification opérée au sein de l'institution et qui déteint sur les pédagogies, assigne l'école à un rôle de tri, de sélection, associé à une idée de performance et de maîtrise sur les populations, dont l'apparente légitimité n'est pas contestée. La portée pédagogique de cette catégorisation des enfants, triés en fonction de la posture visible, tout comme ceux qui dès lors, bénéficient d'une éducation posturale adaptée, précise la place donnée au corps dans le champ de l'institution, comme objet-signe de l'anormalité, et objet à remodeler, à redresser. Jusque dans ce geste redresseur, se dévoile le besoin de maintenir l'ordre social en misant sur des comportements droits, adaptés.

« Ce rêve classificateur est en fait celui qui, en dernier ressort, isole les élèves et les soumet ainsi plus facilement à la parole magistrale. Implicitement, sous la "parfaite" rigueur des mensurations, des estimations, s'élabore un imaginaire qui vise des collectifs entièrement maîtrisés. Cette perspective constitue un des achèvements d'une tentative qui a délibérément plié la pédagogie posturale aux juridictions apparentes de l'hygiène. Et ces dernières, depuis longtemps ont tenu deux langages : celui manifeste et bruyant des précautions préventives, plus détourné, plus difficilement avoué, insidieux et méchant, des réglementations disciplinaires ». ³⁰

L'entreprise correctrice, orthopédique, d'une éducation du corps, reprend les représentations culturelles sous-jacentes d'un corps voué à la rectitude et qui doit rester debout face à sa nature pulsionnelle, tout comme celui qui reste droit face à la loi. Cette visée orthopédique s'inscrit dans le processus civilisateur de l'être humain, comme structure

29 G. VIGARELLO, *Le corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Éditions du félin, 2018, Paris, p-296

30 Ibid., p-316

normalisante, tranquillisante, dans la perspective d'un maintien en sommeil de la nature passionnelle et mortelle de l'humain. La rectitude devient la preuve visible de l'engagement culturel de chacun, face à son animalité.

3.2. *Infléchir la pensée*

En poursuivant son travail de recherche, George Vigarello retrace l'histoire de cette éducation posturale du corps. Les avancées scientifiques autour des sciences de l'Homme et notamment le gain de liberté obtenu par les générations influencées par mai 68, ont conduit les intellectuels à penser différemment le rapport au corps dans une culture limitante, alors que les individus ressentaient un cruel besoin d'émancipation. Rattachés à cette dynamique libératrice, de nouveaux courants de pensée voient le jour (Mouvement du potentiel humain par exemple) et placent au centre de cette émancipation, une valorisation sensorielle du corps qui doit s'affranchir des entraves oppressantes de la culture et de la société. C'est une révolution sensorielle, sexuelle, libertaire qui revendique le droit à la jouissance et à l'épicurisme comme forme élargie de bonheur et de réalisation personnelle.

Dans ce sillon, la proprioception nerveuse et musculaire regagne un intérêt particulier pour les spécialistes du corps qui s'interrogent sur la potentialité de l'être humain dans son développement personnel et spirituel. Se consolide l'idée que le corps doit « s'exprimer »³¹ et avec lui, porter les forces créatrices de l'individu. La conscience guidée jusqu'aux recoins d'un schéma corporel intériorisé, laisse espérer un nouveau potentiel et par là, une pleine expression de son individualité.

La pédagogie s'intéressera évidemment à la notion proprioceptive pour imaginer la profondeur du geste redresseur dans le corps des individus qu'elle cherchera à élever. La fibre corporelle devient ainsi le canal à emprunter pour pénétrer jusqu'aux profondeurs du sujet, et par là, infléchir sa pensée. Les principes de gymnastique, contribution indispensable pour une bonne santé, associés aux rituels hygiéniques, tendent à mobiliser la conscience jusqu'au sens internes, dans l'objectif de faire éprouver la posture idéale. Comme si de la sorte, en

31 Un ensemble d'intellectuels français s'empare de la question du corps notamment dans des perspectives éducatives et pédagogiques, interrogeant la discipline de l'Éducation Physique et Sportive. Ces intellectuels apportent à l'EPS des considérations psychanalytiques, cherchant par là à légitimer la place du sujet dans l'apprentissage et en particulier son droit à l'expression, tout comme à évoquer certaines limites de l'institution. Parmi eux J-M Bhrom, G Vigarello, M Bernard, Ardoino,.. pour ne citer qu'eux

s'adressant à la sensation consciente, l'impact physique serait mieux mémorisé et laisserait une empreinte gravée, une représentation fidèle du parfait maintien vertical.

*« Mais surtout cet appel à une prise de conscience méthodique traduit le désir de mobiliser les processus de vigilance afin d'assurer la reconduction d'un canon. L'élève toujours mieux habité par l'exemple d'une tenue exhaustivement délimitée. Le précepte pédagogique rendrait ainsi à un accaparement total. La parole redresseuse est bien conçue comme devant "pénétrer" les sujets : "N'avons-nous pas comme premier but de rendre conscience l'image nerveuse de la position correcte?" Il s'agira d'offrir des "images", d'endiguer ce qui est éprouvé pour le modifier. Il s'agira d'envahir ce que l'élève sent pour mieux s'assurer de ce qu'il fait ».*³²

La démarche pédagogique qui vise à s'intéresser aux proprioceptions pour induire le sujet à se ressentir dans la version la plus intériorisée et la plus conscientisée, rejoint l'idée d'un accès possible au psychisme par la porte sensorielle. Si ce postulat ne cherche pas à favoriser l'expression individuelle des sujets, c'est pour mieux s'emparer de la fibre corporelle et pénétrer l'individu jusqu'au seuil de sa pensée et de son appareil psychique. L'audace de cette intention pédagogique est grande, mais elle témoigne toutefois d'une entreprise civilisatrice qui s'accorde à transmettre un fantasme inconscient de décomposition, une image culturelle du corps capable de démembrement, et dont la verticalité poursuit son rôle d'assemblage.

*« Mais se conforte ici l'image d'un corps devenu principe « informateur », et surtout l'image d'une pédagogie ayant à exiger des concentrations continues. La vigilance apparaît toujours insuffisante, la prise de conscience toujours perfectible. Si l'élève ne peut guère apprendre à se figurer « de l'intérieur » sa propre attitude, il peut tout au moins parvenir à retenir ses spontanités, à tenter systématiquement de mesurer ses mouvements. Il prend distance avec toute impulsion. Corps sauvage est maintenant quadrillé d'instances qui s'interrogent et surveillent. L'exécutant est habité par l'injonction du contrôle. Il est confisqué dans une attention qui s'alimente à la seule parole du maître. Ruse de la raison pédagogique est qu'il n'y a rien ici à apprendre, un principe latéral et clandestin : celui qui mobilise l'élève et qui entretient comme un frein à l'égard de toute impulsivité ».*³³

32 Ibid., p-325

33 Ibid., p-354

Cette invitation à la rationalisation sensorielle de la posture, non seulement se loge au creux des consciences morales des individus, tout comme elle somme le sujet, de façon détournée, à la constante surveillance de sa structure. Par là, en canalisant l'attention intérieure et la pression extérieure de cet injonction, l'individu est pris entre deux étaux : celui intérieur exigé par sa propre vigilance, et celui moralisant d'un pouvoir culturel. L'impulsion mentionnée par Georges Vigarello, n'est autre que la pulsion freudienne, à l'œuvre de façon continue, à l'origine même de la formation des représentations. Agir sur la posture - ce geste redresseur comme le qualifie George Vigarello- poursuit l'objectif orthopédique de l'éducation, corset moderne qui révèle une fois de plus, l'importance de la main culturelle qui forme les individus.

Si l'institution scolaire s'est inspirée des préceptes hygiéniques et de la santé, pensant par l'exercice physique pouvoir de toucher jusque l'esprit de l'élève, c'est qu'elle ne peut ignorer la force pulsionnelle de l'humain. C'est autour de ce leurre qu'écrit Freud en dénonçant le procédé culturel qui, sous couvert d'élévation noble et créatrice, entretient le refoulement organique et pulsionnel de la nature humaine.

L'institution de l'école poursuit l'entreprise culturelle en prolongeant par ses prescriptions pédagogiques, l'impératif de renoncer à la pulsion. Paradoxalement, si la pédagogie institutionnelle de l'école s'est intéressée au filon sensoriel, imaginant accéder à l'ossature de l'élève pour en assurer la verticalité, avec l'aval attentif du sujet conscient, le déploiement de stratégies disciplinaires démontrent combien les sens corporels sont de plus en plus censurés. Car sous l'angoissante crainte de voir la culture humaine s'affaisser et que se profile un nouveau chaos, perdure malgré tout la force pulsionnelle et sexuelle du vivant.

4. Le corps mortel et sexuel

Le rôle de l'éducation du jeune enfant, consiste à amener l'enfant à renoncer peu à peu à la pulsion et à trouver une autonomie consentie, dans l'inter-relation constante entre lui et les autres, en connexion avec un environnement donné. Par la force du langage et la capacité de symboliser, le jeune enfant intègre ses expériences et les lie entre elles, par le travail de la pensée. La culture et les valeurs morales contraignent l'enfant à adopter des dynamiques relationnelles apaisées et à supporter, au fil des années, une quête de sens face à l'énigme de la vie.

Les premiers chapitres ont rappelé l'impératif culturel de l'inhibition de la pulsion pour que l'enfant se construise dans un monde qu'il doit partager. L'éducation relayée par l'institution de l'école, comme expliqué en amont, cherche à harmoniser les rapports humains au travers d'un programme d'éducation à la citoyenneté, spécifiquement la formation d'un esprit critique et le déploiement des compétences psycho-sociales. La tâche est hardie, d'autant plus qu'à l'âge adolescent, le corps se transforme et avec lui, les identifications premières qui jusqu'alors « tenaient » assemblés les différents morceaux, les différents épisodes de la vie du jeune enfant. La violence occasionnée par les bouleversements hormonaux et les angoisses existentielles du jeune adolescent ne sont plus à justifier. Les adolescents sont pris par des émotions contradictoires, des élans agressifs qui témoignent de leurs difficultés à se situer et se construire.

4.1. La censure sensorielle

L'école s'empare de la problématique du conflit. Il est mentionné dans le programme du « Socle commun de connaissances, de compétences, de culture » qu'au sortir de sa scolarité, le jeune « *exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis* », tout comme il « *apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à la maîtrise des moyens d'expression, de communication et d'argumentation* »³⁴.

Cette invitation à l'expression des émotions et à la modification des comportements, insiste sur l'aspect langagier qui doit pouvoir permettre au jeune de trouver recours, par la parole, à une situation problématique, voire dangereuse si elle use de la violence. En reconnaissant ces états ou ces situations de violence, l'institution doit donc élaborer des stratégies de remédiation. C'est ce qu'elle désigne par « vocabulaire précis » et « maîtrise des moyens d'expression, de communication » et qu'elle définit comme autant d'outils nécessaires à la transformation de ces situations et à la régulation des rapports entre humains. Ces objectifs pédagogiques présentés comme les rudiments du Socle Commun font l'objet d'un long apprentissage et doivent se consolider au fil des expériences et des enseignements, pour pouvoir être exploitées toute au long de la vie. Ces compétences ne relèvent pas d'une

34 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n°2015-372 du 31-3-2015 du JO du 2-4-2015.

discipline à part entière, elles trouvent souvent leur place dans les initiatives liées à l'éducation à la citoyenneté et au vivre-ensemble.

Néanmoins, la régulation des conflits est fermement soutenue par des réglementations disciplinaires qui renvoient à la loi interne des établissements scolaires. Si l'invitation au dialogue est de mise, les mesures éducatives qui répondent aux écarts de conduite ainsi qu'aux fautes plus graves d'incivilité et de violence, se déploient sous différentes formes de sanctions. La « répression », la « réprimande », sont bien des termes qui viennent s'appliquer face à des pressions, des pulsions, face à des forces agissantes contraires qu'il convient de contrôler. Ce sont ces mêmes forces pulsionnelles qui poussent et contraignent le jeune à transgresser.

*« Nous rencontrons dans l'expérience, en effet, ce quelque chose qui a un caractère irrépressible à travers même les répressions- d'ailleurs, s'il doit y avoir répression, c'est qu'il y a au-delà quelque chose qui pousse ».*³⁵

C'est bien en référence à cette pulsion que l'on assaille les élèves de réprimandes, de demandes insistantes de se contenir, de se retenir, de se taire et de ne pas bouger. Les jeunes sont éduqués à exiger d'eux -même une grande capacité de contrôle sur leur propos et sur leur corps. Ils sont sommés de réprimer leurs élans et de contenir leur expression. Écouter, rester attentif, immobile, droit comme un « i » sur leur chaise, sont les attendus disciplinaires toujours en vogue dans l'école du 21^{ème} siècle.

L'école, pour s'assurer du déploiement de ses enseignements et de la bonne réception de ceux-ci, impose aux jeunes une censure sensorielle qui condamne la présence corporelle à de la figuration muette et immobile. Pour être dans la norme, il faut écouter dans une attitude d'accueil, il ne faut pas se laisser distraire, il ne faut parler que lorsqu'on est interrogé, évidemment ne pas se lever, se retourner, s'étirer, c'est à peine si finalement, les élèves peuvent respirer. Si les conditions tant d'enseignement que d'apprentissage doivent nécessairement rassembler des contours suffisamment bons pour être opérants et respecter la dynamique de travail de chacun (enseignants et élèves), ces attendus disciplinaires confirment la volonté de maîtrise sur le corps des élèves.

35 J. LACAN, *Séminaire Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, Livre XI*, Éditions du Seuil, Paris, 1973, p-148

« La droiture corporelle "assise" est associée, par le code éducatif, nous l'avons vu, à la docilité scolaire [...] Y-a-t-il un lien réel entre la qualité de l'écoute par exemple et la "tension corporelle" ? »³⁶

Cette injonction à la rectitude conforte ce principe d'élévation du corps et de la pensée, associé à la dimension culturelle du « geste redresseur ». S'il s'avachit, l'élève réveille le danger d'une nature prête à revenir au galop, reprendre le terrain culturellement assiégé. La raideur et la rigidité du corps semblent justifier une meilleure qualité d'écoute et d'attention de la part de l'élève. Assortie à la capacité de vigilance du sujet sur sa droiture posturale, la tension se révèle bien forte puisque l'attention doit se porter à la fois sur la posture, tout comme sur l'apprentissage lui-même.

Le corps, dans les apprentissages, est soumis à la rude épreuve que de devoir endormir ses sens sous prétexte qu'ils sont susceptibles de causer du désordre, du chaos, et donc de compromettre l'équilibre des rapports avec les autres et de nuire à son propre apprentissage. La maîtrise du corps apparaît comme élément indispensable à l'homme de culture, celui qui combat sa nature pulsionnelle pour garantir la permanence du « vivre-ensemble » et prévenir toute forme d'anarchie.

L'enjeu est de taille, il s'agit bien de préserver les corps d'une certaine forme de dégénérescence, de repli, d'affaissement qui s'entend bien évidemment comme une tentative renouvelée de s'opposer à la mort, et donc à la nature périssable des corps et de la matière. Paradoxalement les efforts poursuivis de redressement s'articulent autour d'une perspective d'autonomie, d'action, en opposition à l'avachissement du corps qui témoigne de cette peur inconsciente de la mort. Mais aussi, s'insère dans cette faiblesse du corps, une autre inquiétude qui pourrait accélérer la déchéance de l'être humain.

« Il se constitue toute une sémiologie du physique : chaque manifestation organique anormale apparaît comme un signe révélateur ou même un signal d'alarme ; c'est un signifiant porteur d'un signifié dans l'ordre moral. Un réseau de correspondances est découvert, et fait remarquer que le mal moral redouté est en réalité une activité physique. Bien plus, les effets moraux de l'onanisme trouvent un équivalent symbolique dans la figure

36 F. HOURTOULE-ROLLET, *Le corps comme partenaire, Tome 1 : L'autre corps*, Éditions CharlesAntoni L'Originel, Paris, 2000, p-127-128

*de la putréfaction organique ; à la décomposition des chairs correspond la désintégration des pensées et des sentiments ».*³⁷

4.2. L'onanisme

A la peur de voir son corps se désintégrer, s'ajoute un autre tabou qui est celui du sexuel et de la masturbation associée à la récente capacité orgasmique du jeune. Le contrôle des corps devient davantage nécessaire pour ne pas qu'ils s'avachissent d'une part, et pour ne pas que les jeunes penchent vers trop d'onanisme et de jouissance. Le fossé existant entre esprit et corporéité est toujours d'actualité au regard du tabou de la sexualité qui demeure associé à l'oisiveté, au vice et à la paresse, pour ne plus être reconnu dans sa fonction première de vitalité, au service du vivant. Aussi, culturellement, cette activité rejoint dans l'imaginaire collectif une possibilité de régression, au-delà du plaisir et de la découverte associé à l'auto-érotisme infantile, à l'animalité originelle. L'empreinte de la culture sur la nature se fait toujours aussi forte.

*« Une représentation de la perversité sexuelle comme puissance négative, toujours prête à anéantir ce qu'il y a de civilité dans l'œuvre humaine, remet à jour le rapport de l'homme à l'animal. Le caractère fuyant du regard, la crainte même du regard de l'autre, c'est-à-dire d'un regard qui ne peut être rendu sous aucune forme, rappellent étrangement une image de l'animal encore chère au XVIIIe siècle. Avec l'honnêteté a disparu ce qu'il a de proprement humain dans la conduite ; le masturbateur livré aux illusions des sens, à la nuit des sentiments moraux, devient la proie des forces les plus sourdes de la bestialité. »*³⁸

Le traitement du corps constitue donc une réelle problématique pour les institutions qui veulent maintenir la culture humaine debout, face aux penchants naturels de l'être humain. Le corps est un support de jouissance et la recherche de plaisir et de satisfaction des pulsions, conduit l'être humain à se décharger. La décharge orgasmique est alors méprisée, il s'agit de la détourner impérativement, usant de toutes les stratégies rationnelles, notamment celles valorisant toute formes de sublimation. Il faut transformer cette tension, substituer d'autres buts et d'autres objets à la pulsion, qui, si elle emprunte la voie du corps, déjoue alors les pièges culturels.

37 André RAUCH, *Le souci du corps*, op. cit., p-90

38 Ibid., p-91-92

« L'évidente nocivité de la masturbation se fonde sur la forme simple de la perte sans profit : comment ne serait-elle pas un mal, dans une société où l'énergie vitale est un bien qui appartient à chacun en particulier, mais aussi à toute la société en général ? La ruine du corps masturbateur apparaît comme la figure exemplaire d'une faillite de cette économie »³⁹

La représentation du plaisir est associée à un gâchis de forces utiles à l'individu qui doit les mettre au service d'activités moralement reconnues, sans perdre de vue, dans cette dimension économique, que ce plaisir gratuit ne doit pas entacher le goût de l'effort. En effet, le futur travailleur que l'institution doit insérer dans la vie active, doit mesurer que la rétribution qu'il percevra est une contrepartie au travail fourni. Les pratiques masturbatoires font courir le risque aux jeunes que le vice de la paresse contrarie la culture de l'effort.

4.3 La morale sexuelle civilisée

Les premiers internats, souvent sous autorité religieuse, se préoccupent de la place du corps du fait même qu'ils accueillent un nombre important d'adolescents. L'énergie débordante de la jeunesse doit être guidée afin qu'elle ne s'adonne pas à la masturbation. Les discours s'emparent d'arguments douteux sur la pratique masturbatoire, dans l'objectif de correspondre aux normes culturelles et traditionnelles.

« Bien présente, mais cachée, une souillure prématurée affleure et remet en question la promiscuité des corps dans les internats. Ce mal, qu'on ne peut appeler par son nom sans le risque d'apprendre à l'enfant "ce que peut-être il ignore, ou au moins d'exciter en lui une curiosité dangereuse", ce mal donc, c'est que dans ces lieux d'éducation que sont les collèges, où se côtoient et voient des corps jeunes, innocents, on se masturbe »⁴⁰

La masturbation et la question du sexuel sont des écueils incontournables auxquels les courants éducatifs se heurtent et desquels pourtant ils se détournent assez vite. Le refoulement du sexuel est massif et c'est la considération culturelle qui va perpétuer des normes de conduites, encadrant le sexuel dans un lexique législatif, autorisant ou interdisant certaines pratiques et formes de sexualité. Or les apports des théories psychanalytiques permettent de rattacher ces pratiques au développement psychosexuel de l'enfant, comme contribuant aux découvertes initiales et partielles de la structuration du moi, menant au primat du génital à la

39 Ibid., p-96

40 Ibid., p-83

vie adulte. Un cadre limitant et restrictif de ces pratiques doit toutefois être effectif puisque l'inhibition et la culpabilité consolident la formation du surmoi, nécessaire aux réalisations sociales de chacun.

Freud postule l'idée selon laquelle la névrose de l'être humain se constitue face à la difficulté de traiter le « sexuel » dans son existence et dans la communauté de ses semblables. Ce rapport à la sexualité, clairement endigué par les discours moraux relayés par les religions et les mœurs des époques, est réprimé pour prévenir de tous comportements agressifs ou débordants. La loi instituant les interdits fondamentaux, notamment celui du meurtre et de l'inceste. Freud suppose trois étapes dans la construction de la civilisation humaine.

*« En nous référant à l'histoire de l'évolution de la pulsion sexuelle, nous pourrions donc distinguer trois stades de civilisation : un premier stade dans lequel l'activité de la pulsion sexuelle, hors même des buts de la reproduction, est libre ; un deuxième stade où tout est réprimé dans la pulsion sexuelle, à l'exception de ce qui sert la reproduction et un troisième stade où la reproduction légitime est le seul but sexuel autorisé. Ce troisième stade correspond à notre morale sexuelle « civilisée » d'à présent ».*⁴¹

Dans le discours des religions et de certaines traditions, la relation sexuelle ne peut s'accomplir que dans le cadre d'une union marital, de surcroît bénite devant Dieu, et doit servir à procréer. La recherche de plaisir par l'activité sexuelle est bannie, blâmée, et l'acte sexuel doit se résumer à la reproduction dans une logique de perpétuation de l'espèce. Les morales, au fil des époques, imprégnées de façon plus ou moins forte d'une couleur religieuse, définissent un cadre à l'activité sexuelle entre humains.

Mais pour l'institution scolaire, le corps doit donc être propre et sain, tout comme l'humain doit fuir toutes tentations de vices et de perversions qui le ramèneraient à un déchaînement des passions, à l'*ubris* tant redoutée. Jouir de son propre corps constitue un tabou et plusieurs mythes se répandent pour justifier son secret, son interdiction. Que ce soit pour préserver son capital énergétique, se préserver d'une marginalisation possible, ou d'empêcher une accélération de la dégénérescence de son corps.

Pour guider l'être humain dans cette conduite, la foi et la ferveur du catéchisme incline les fidèles dans ses couvents à s'écarter de ce mal, et dans les discours institués, c'est une censure

41 S. FREUD, « La morale sexuelle "civilisée" » in *La vie sexuelle*, Bibliothèque de psychanalyse, PUF, Paris, 2002, p-34

sensorielle qui est exercée, par crainte que la pulsion déstabilise tant le sujet, que les cadres de la formation scolaire. Tout cet ensemble d'adaptations et de règles disciplinaires constituent une réponse inconsciente préventive face à la question du sexuel, signe probant du malaise qu'elle suscite. La répression et toute les injonctions à la droiture posturale, renvoie à cette volonté de maîtrise, pour que chacun reste assurément à sa place, ne franchisse pas les lignes de démarcation qui quadrillent et structurent la société.

« Ne nous précipitons pas sur le corps pour dire que c'est ce qui sert à la jouissance, donnons-nous un petit peu de souffle pour faire remarquer que ce que l'on attend d'un corps, dans l'éducation qui est la nôtre, et même ce qu'on appelle la bonne éducation : c'est qu'il se taise ! Il ne faut pas qu'il fasse parler de lui ni qu'il parle de lui, il faut qu'il disparaisse. »⁴²

En effet, les contraintes exercées sur les corps témoignent de la volonté de maîtrise de l'institution qui dans la veine culturelle qui la fonde, perpétue des représentations socialement partagées et dont la remise en cause reste difficile, puisque leur enracinement est profond. Néanmoins, elle étouffant le corps pour ne tolérer dans l'espace de l'école que les comportements attendus et normés, sous des apparences fixes et silencieuses, l'institution étouffe tout autant la dynamique du vivant, qu'elle réprime la subjectivité de chacun de ses usagers. Alors que les expériences émotionnelles constituent pour chaque être humain une expérience singulière qui permet d'imprimer en lui une représentation du monde et du lui-même, l'institution dépersonnalise, retire cette part de subjectivité en s'adressant premièrement à des corps, en les martelant d'injonctions, faisant peser la menace de sanctions, au risque de soutenir un projet impossible d'uniformisation. Le sujet, relégué, au second plan, contenu par ce corps immobile, est sommé d'apprendre à se conformer pour réussir. Paradoxalement, il lui est proposé de développer son esprit critique pour prendre part à la construction de la société mais aussi pour s'affranchir et exercer sa liberté. Comment l'institution de l'école gère-t-elle cette contradiction ?

42 C. MELMAN, « Traitement moderne du corps chez les ados » in Marika Brgès-Bounes et al, *Le corps, porte-parole de l'enfant et de l'adolescent*, op. cit., p245

IV. Les paradoxes d'une éducation à la citoyenneté

La réflexion qui suit cherchera à interroger la formation d'une pensée critique à l'école, alors que l'institution contourne la question du corps et des écueils qu'elle évoque. Quand bien même cette institution doit être garante de la formation de cette pensée critique, en vertu d'élever ses usagers à une citoyenneté démocratique, de nombreux paradoxes gênent la réalisation de cet enseignement. De part le cloisonnement culturel dans lequel elle se déploie, promouvant à l'excès la rationalité comme unique garantie scientifique, l'institution perpétue un modèle culturel qui néglige la dimension émotionnelle et pulsionnelle de la nature humaine. Par là, l'exploration réflexive est limitée. D'autres part, le cadre hiérarchisé et vertical qu'elle pose, consolide une transmission du savoir qui se limite à un rapport descendant, reproduisant un schéma sociétal lié à la modernité qui altère l'autonomie du sujet.

Penser le rapport au savoir dans la situation de transmission, d'enseignement, au prisme de la psychanalyse, conduit à interroger la relation éducative elle-même, ce qui s'y joue tant pour l'enseignant que pour l'enseigné, comme le cadre institutionnel qui la porte. L'école, attachée à sa mission civilisatrice, soutenue par une idéologie républicaine, présente plusieurs paradoxes qui se rajoutent à la complexité de la relation éducative. Se référer à la « formation de l'esprit critique » permettra de soulever ces interrogations et de les mettre en dialogue avec des perspectives nouvelles d'éducation qui tiennent compte des apports des chapitres précédents.

1. Une transmission du savoir cloisonné-e

En effet, la censure sensorielle mise en place et entretenue par l'institution de l'école conduit les élèves à habiter leur corps de manière silencieuse. Les sens doivent être contenus, la pulsion inhibée, les faits et gestes contrôlés. Seules l'ouïe et la vue sont sollicitées dans le but de maintenir une attention alerte et rendre manifeste une attitude d'écoute et d'intérêt. Comme si l'immobilité, le silence, étaient les seuls éléments essentiels à la situation d'enseignement.

La difficulté qui apparaît désormais est de se confronter à l'idée d'une transmission de savoir pure, c'est-à-dire, qui se délivrerait sur un axe descendant, depuis l'enseignant vers l'enseigné et qui ne connaîtrait aucune altération. L'illusion d'un savoir purement transmissible renforce le conditionnement opéré sur les corps comme s'ils étaient des récipients à remplir par les oreilles et dont les mouvements viendraient altérer la forme même du savoir, ou bien sa bonne réception. Pour autant, l'acquisition des connaissances, les processus mêmes d'apprentissage, reposent sur une assimilation de l'information via l'ensemble des connecteurs sensoriels et neuronaux qui organisent la pensée. Comment, de façon si paradoxale, l'école limite la dynamique corporelle qui est engagée dans la démarche d'apprentissage ? Ne s'agit-il pas de prendre pour soi, dans l'acte d'apprendre ? D'intégrer via son propre filtre, sa propre forme et en fonction des possibilités de chacun, s'approprier la connaissance ?

« Mais, dès qu'elle s'inscrit dans une relation éducative, la transmission est une transaction : pour que l'autre reçoive ce que je lui donne, il faut qu'il l'incorpore et que, par un métabolisme singulier, il se construise lui-même dans cette opération. Un élève qui apprend les mathématiques, ce n'est pas l'addition de deux éléments qui resteraient séparables ou identifiables séparément, mais bien la transformation simultanée d'un sujet et d'un objet : l'élève ne sera plus le même après cet apprentissage (même s'il en oublie le contenu précis) et les notions mathématiques qu'il a acquises porteront en lui son empreinte (même si leur formalisation doit permettre de les objectiver et d'en faire des éléments, reconnaissables et communicables, du monde commun). »⁴³

Reconnaître cette dimension dans l'acte de transmission permet de resituer le savoir dans l'interaction entre enseignant et enseigné. C'est considérer la dynamique réflexive, circulaire de l'échange humain qui a lieu à l'endroit de la connaissance. Cette interdépendance ajoute certes à la complexité de la relation humaine, mais aussi, à celle engagée dans le rapport de l'apprenant au reste du monde dans lequel il puise le matériau de sa connaissance. Le mouvement est nécessaire et il se manifeste dans cette « prise en soi » qui consiste à intégrer, mettre en forme et en sens l'expérience, même celle d'apprendre.

Au même titre que le corps est engagé dans la quête identitaire du sujet et qu'il permet, de part sa capacité réflexive à se nourrir et interagir avec le monde, le corps intervient dans l'expérience de l'apprentissage. Sa contribution si elle est canalisée par des dispositions

43 P. MEIRIEU, *La riposte*, Éditions Autrement, Paris, 2018, p-136

culturelles et normées (assis, dos droit, en silence,...) n'en n'est pas moins inactive. Les démonstrations avancées jusqu'alors concernant l'imbrication de la pensée et l'expérience immédiate du vivant confirment comme allant de soi, l'inévitable participation du corps aux processus d'apprentissage scolaire.

« Autrement dit, chacun pense et ressent les choses en fonction de ce qui se passe dans son propre système sensoriel et moteur. En découlent des changements profonds dans le rapport aux savoirs et aux apprentissages, introduisant dans le processus, des entrées comme l'influence du corps et la perception que chacun a de lui ou les effets des émotions sur les apprentissages. »⁴⁴

Néanmoins, la place du corps est continuellement rabaissée pour maintenir les signaux sensoriels au minimum de leur excitation, afin de favoriser l'immobilité et la rigidité comme parois, cadre contenant, de l'opération de transmission.

« Mais les fortes contraintes exercées sur le corps, cause d'inconfort et de souffrance, rendent sa perception plus aiguë. Les enseignants ne l'ignorent pas et se plaignent d'ailleurs de passer le plus clair de leur temps à tenir la classe, à tenir les corps, quand ils voudraient pouvoir transmettre davantage de connaissances. La docilité exigée et présentée comme indispensable n'est ni la condition ni la garantie d'un apprentissage de qualité. Pour autant, l'institution ne remet pas en cause la pertinence de ces contraintes. »⁴⁵

Cette raideur du corps, soulignée par l'exigence du « geste redresseur », induit inévitablement une tendance à la fixité. Si le mouvement du corps est banni ou marginalisé à des quelques comportements tolérés (manipuler des petits objets) l'effort institutionnel est de maintenir l'immobilité et la verticalité. Soit cette directive sert une transmission du savoir directe, pure, descendante, soit elle veut conduire à peu de flexibilité, voire même une rigidité parallèle de l'esprit. Comment percevoir dans cette considération du corps fermé et figé, un dynamisme intellectuel, mobile, fugace, capable d'ingérer et de transformer de la connaissance ? Paradoxalement, cette mise au silence du corps perpétue l'idée que l'esprit et les facultés cognitives sont à leur acmé dans ces situations d'immobilité.

44 V. DUPAYAGE, « Développer les liens du sujet à son environnement : une vision socio-constructiviste de l'apprentissage », in *Le corps au cœur des apprentissages*, BOURRAIN. S, et al, Presses Universitaires de Grenoble, 2021, p-95

45 A. DIZERBO, « Être et avoir un corps à l'école, Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire », in *Éprouver le corps, Corps appris, corps apprenant*, Dir C. DELORY-MOMBERGER, Éditions ERES, Toulouse 2016, p-73

« Le sentiment de ne pas pouvoir être soi-même à l'école se trouve corrélé, dans le discours des élèves, à l'impossibilité de pouvoir disposer de son corps. Les déplacements sont réglementés, réduits au minimum, les gestes, le regard surveillés : pas question de laisser errer les yeux vers la fenêtre sans être rappelé à l'ordre, de parler, de ne pas entendre (gare à celui qui ne peut répéter les derniers mots de l'enseignant). »⁴⁶

Pourtant, la capacité du sujet d'entretenir des interactions circulaires ou récursives avec son environnement immédiat, relationnel, social, entretient la réflexivité comme mouvement nécessaire à sa propre construction. Il est étonnant de constater que les cadres voulus pour l'exercice pédagogique de transmission, contraignent le corps à la fixité pour, de ce fait, fixer ou limiter la circulation de la pensée et de l'apprentissage. Pourtant cette conception de l'immobilité entrave l'assimilation des connaissances puisque la réflexivité est utile à la prise de conscience de l'expérience, et qu'elle détermine ainsi le mouvement, la mise en conflit des représentations nécessaire à l'acte de comprendre. Il semblerait que l'appropriation du savoir soit un fait purement intellectuel, purement cérébral, abstrait.

Edgar Morin, dans son ouvrage *Enseigner à vivre*, fait le constat d'un besoin impérieux de changement de paradigme dans le champ de l'éducation institutionnel. Il met en exergue notamment le fait que cette transmission pure du savoir constitue un écueil et qu'elle soutient une démarche réductionniste qui consiste à l'analyse systématique des détails, désolidarisés de leur contexte. Cette méthode plutôt héritée des sciences exactes comporte cette dérive réductionniste dans la mesure où ce découpage systématique, retranche les phénomènes de leur ensemble.

« La qualité probatoire de la rationalité n'est plus absolue. La science classique était fondée sur trois principes : disjonction, réduction et déterminisme. Or chacun d'entre eux montre aujourd'hui ses carences. On se rend compte qu'elle a eu tendance à disjoindre des éléments qui sont en fait liés (d'où la question de la complexité) ; le phénomène d'émergence montre qu'on ne peut pas réduire la connaissance d'un système à celle de ses constituants de base et le déterminisme ne tient plus pour les raisons déjà évoquées. »⁴⁷

46 A. DIZERBO, *Ibid.*, p-73

47 E. MORIN, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Coll Domaine du possible, Actes Sud, 2014, p-32

Les enjeux du rapport à la connaissance, tout comme la méthode scientifique critiquée par Edgar Morin, confirme la tendance de la pensée humaine à classier, ségréguer, isoler, pour se cantonner à des connaissances retirées de leur contexte ou de leur système. L'usage de la raison et de la rationalité comme facteurs certes essentiels, mais surtout comme unique méthode de connaissance, rejette la part sensible de l'expérience et creuse le fossé qui distingue et dissocie les deux camps : les sciences exactes d'une part, les sciences humaines de l'autre. Néanmoins, cette représentation de la méthode scientifique est toujours véhiculée, profondément ancrée dans les civilisations humaines modernes qui ont consolidé leurs démarches de connaissance du monde en séparant le corps et l'esprit.

Le domaine de l'éducation n'échappe pas à ce clivage dualiste. C'est toute une méthode de recherche de connaissance qui est calquée sur la méthode scientifique qui elle-même, promeut la supériorité de l'esprit sur le sensible, l'objectivité sur la subjectivité. Pourtant, l'expérience humaine subjective est à l'origine d'une partie des savoirs, elle prolonge la culture et la diffusion de ses représentations. Bien que la culture apparaisse comme tranquillisant aux inquiétudes humaines, il convient d'appréhender la science comme étant à son tour, une façon de réduire le gouffre et la béance de l'incertitude.

« Avec la volonté de simplification, la connaissance scientifique se donnait pour mission de dévoiler la simplicité cachée derrière l'apparente multiplicité et l'apparent désordre des phénomènes. Peut-être est-ce que, privés d'un Dieu auquel ils ne pouvaient plus croire, les scientifiques avaient besoin inconsciemment d'être rassurés. Bien que se sachant vivre dans un monde matérialiste, mortel, sans salut, ils avaient besoin de savoir qu'il y avait quelque chose de parfait et d'éternel : l'univers lui-même. »⁴⁸

Car considérer l'importance de l'incertitude rompt avec les modèles réductionnistes, tout comme avec la culture occidentale instaurée sur la dissociation « corps et esprit », voyant dans le monde sensible, la tourmente des passions et de la démesure. Pourtant cette culture scientifique, clivante, s'oppose aux démonstrations précédentes qui affirment l'imbrication certaine du sensible et de la pensée, de la perception à la représentation, de la conscience à la connaissance.

« Ici il faut voir que la crise de l'enseignement est inséparable d'une crise de la culture. Au cours du XIX^{ème} siècle a commencé une dissociation devenue aujourd'hui disjonction entre

48 E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Coll Essais, Éditions du Seuil, Paris, 2005, p-80

les deux composantes de la culture, la scientifique et celle des humanités. [...] Mais la culture scientifique connaît des objets, ignore le sujet connaissant, et manque de réflexivité sur le devenir incontrôlé des sciences. La parcellarisation des connaissances en disciplines et sous-disciplines aggrave l'inculture généralisée. D'où la nécessité d'établir des communications et des liens entre les deux branches séparées de la culture.[...] L'impérialisme des connaissances calculatrices et quantitatives progresse au détriment des connaissances réflexives et qualitatives. Il y a non seulement manque de communication entre culture scientifique et culture des humanités, il y a non seulement mépris mutuel de l'une à l'autre, il y a péril pour la culture. »⁴⁹

Si l'individu humain est contraint de s'adapter à son environnement dès les premiers jours de sa vie pour assumer la dynamique du vivant et s'inscrire dans une correspondance interactive avec son entourage social, il doit s'inspirer de ce même processus pour connaître le monde et ses systèmes.

La culture du corps véhiculée par les civilisations modernes, rejette la nature pulsionnelle de l'humain et consolide de la sorte le clivage scientifique entre les catégories et les domaines du savoir. Héritière de toute cette représentation conceptuelle et culturelle, l'institution de l'école a fabriqué et conçu ses programmes et ses objectifs d'instruction, autour d'un savoir qui condamne le corps à de la figuration silencieuse, immobile, négligeant de la sorte la capacité réflexive des individus. Négligeant par la même, la considération globale du sujet, tout comme sa nature constitutive et ses processus d'apprentissage. Le compromis réalisé par les didacticiens s'agence autour des normes et des moyennes que délivrent les recherches trans-disciplinaires, et l'institution adapte son programme en faveur d'un élève générique, enclin à la transmission d'un savoir formaté.

« Ceux qui travaillent avec des enfants sont bien obligés d'être au clair sur cette question car les différences sont grandes entre l'enfant de Rousseau qui est innocent et que la société pervertit, l'enfant de Rogers dont le noyau de la personnalité est bon et qui ne saurait que être « congruent » envers lui même, celui de Freud qui est un pervers polymorphe dont les pulsions restent à domestiquer, celui de Piaget exempt d'affects et réduit à l'observation de ses fonctions cognitives, ou l'enfant de l'Éducation nationale, cet enfant orthopédique qui n'existe nulle part, sauf dans les ouvrages didactiques ».⁵⁰

49 E. MORIN, *Enseigner à vivre autrement*, op. cit., p-45

50 C. HERFRAY, *Les figures d'autorité*, Coll Hypothèses, Editions Erès, 2005, p-26

La pensée complexe que développe Edgar Morin s'attaque aux modèles communs scientifiques qu'il qualifie de réductionnistes parce que ces méthodes éludent la correspondance, la force dialogique d'un phénomène qui le relie à un autre ou à un ensemble plus vaste. Cette perspective hologrammique cherche à considérer chaque chose, chaque élément en le renvoyant à l'ordre plus vaste auquel il appartient, esquissant par là des causalités récursives, qui font le détour par l'extérieur, le tout, l'antagoniste, le contraire. La critique adressée aux modèles scientifiques est qu'elles se limitent à des causalités linéaires qui ne permettent pas l'ouverture nécessaire à l'approfondissement de la connaissance. De ce fait, les institutions ne permettent pas le déploiement d'une pensée ouverte puisque le système de transmission de savoir sur lequel elles se basent, s'inscrit dans le prolongement de cette méthode scientifique réductionniste, clivée et clivante. Il s'agit donc bien de remettre en question la façon dont le savoir est perpétué au sein de l'institution pour proposer des formes nouvelles d'apprentissage qui se saisissent du « défi de la complexité » qui pour se faire *« nécessite l'intégration de l'observateur dans son observation, c'est à dire l'examen de soi, l'autoanalyse, l'autocritique. L'auto examen devrait être enseigné dès le primaire et tout au long de celui-ci, on étudierait comment les erreurs ou les déformations peuvent survenir dans les témoignages les plus sincères ou convaincus ; la façon dont l'esprit occulte les faits qui gênent sa vision du monde ; comment la vision des choses dépend moins des informations reçues que la façon dont st structuré le mode de penser. »*⁵¹

Si la caricature est forte concernant le formatage des élèves, dont les corps redressés perpétuent la représentation séculaire rattachée à la verticalité, comment l'institution conçoit-elle la formation à l'esprit critique ? Alors qu'elle est elle-même fondée sur des principes dualistes culturels qui perpétue une pensée réductionniste, tout en plaçant ses usagers dans des rapports hiérarchisés et verticaux, comment appréhender la formation à l'esprit critique, rattachée aux valeurs de liberté et d'autonomie ?

51 E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, op. cit., p-88

2. Esprit critique et certitude

Considérant la négligence accordée au corporel dans les apprentissages tout comme la transmission d'un savoir cloisonné, il est intéressant de s'intéresser à la démarche de la formation à l'esprit critique, fer de lance des programmes d'éducation à la citoyenneté.

Conditionnée par une empreinte culturelle forte qui véhicule des représentations méprisantes sur le corps et encadre une transmission des savoirs rigide, comment l'institution de l'école supporte-elle ce paradoxe alors qu'elle revendique la formation à l'esprit critique comme moyen d'exercice d'autonomie et de liberté?

« Une telle vision interpelle la façon d'enseigner. En effet, si les connaissances sont trop stabilisées, elles deviennent des "vérités immuables", des représentations sur lesquelles on peut s'étayer affectivement, leur stabilité devenant un besoin. Leur modification devient ensuite extrêmement difficile : les idées nous possèdent et nous perdons notre statut de sujet. Quel type de citoyen allons-nous devenir dans ce cas ? »⁵²

Il convient de revenir sur plusieurs aspects paradoxaux qui délimitent le déploiement de l'éducation à la citoyenneté dans l'espace scolaire, notamment le développement de l'enseignement de l'esprit critique. Il apparaît évident que l'école, au-delà de l'instruction générale et disciplinaire, soit le lieu privilégié des échanges de savoir, de toutes natures qu'ils soient. Il est donc impérieux que l'école se charge d'enseigner des savoirs et des compétences qui puissent contribuer à une formation citoyenne, en vue de détenir des réflexions et des pensées éclairées sur le monde dans sa globalité. Il en va de la responsabilité des jeunes, futurs citoyens, et de leur contribution à la société et à son fonctionnement. Il en résulte l'apprentissage des choix et la connaissance des systèmes socio-économiques qui organisent le monde.

C'est pourquoi tout d'abord, la citoyenneté à l'école s'inscrit de façon prononcée dans l'idée d'une pensée républicaine pour laquelle : *« la pratique de l'esprit des Lumières, par la transmission d'une culture rationnelle et scientifique, [est] la meilleure garantie de l'exercice du devoir citoyen. »⁵³*

52 D. FAVRE, « Eduquer à l'incertitude pour développer l'esprit critique ? », in KARRAY, A. (éd). *Penser les émotions dans l'espace scolaire*, Presses Universitaires de Provence, Marseille, 2020, p-91

53 A. BARRERE, D. MARTUCCELLI, *La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique*, in *Revue française de Sociologie*, 1998, 39-4, p-657

L’empreinte républicaine qui façonne l’institution de l’école, cible donc par, l’éducation à la citoyenneté la fonction politique que doit permettre l’exercice citoyen. Les jeunes doivent pouvoir s’affranchir des idées reçues, totalisantes, menaçantes pour l’équilibre démocratique et apprendre à construire leur pensée critique, au prisme des enjeux sociétaux. La formation citoyenne des jeunes vise donc leur participation au débat public, en tant que véritables acteurs de la société et du monde en devenir. La pensée critique apparaît comme l’instrument d’une assertivité construite, permettant aux individus de rayonner, étant à la fois singulier et citoyen.

Pour autant, la citation précédente démontre bien que cette définition de la citoyenneté s’inscrit directement dans l’héritage de l’histoire française et des philosophies des Lumières qui ont forgé ce type de représentation. L’institution de l’école perçoit la transmission de ses valeurs dans ce sillon scientifique pourtant réductionniste, rationnel, éludant la dimension corporelle de l’individu.

Daniel Favre, chercheur en neurosciences et en sciences de l’éducation, a entrepris une réflexion sur le potentiel des élèves et a conduit des recherches sur les moyens de « transformer la violence des élèves » et d’ « éduquer à l’incertitude », titres de deux de ses ouvrages, parus respectivement en 2007 et 2016. L’engouement de cet auteur pour un renversement des représentations culturelles habituelles en termes de pédagogie d’accompagnement, induit une révision du cadre institutionnel scolaire afin de favoriser le déploiement d’une pensée complexe.

2.1. Les « systèmes de motivation »

S’intéressant à la construction de la pensée dogmatique en contre point de la pensée complexe, Daniel Favre met en exergue certains éléments qui freinent la pensée et limitent la profondeur de la réflexion. Révélant des systèmes de motivation qui récompensent certains types de pensées et certains circuits cognitifs, émotionnellement ancrés au sujet. De ce fait, l’individu renforce soit une pensée dogmatique, limitée ou fermée, soit une pensée ouverte, nouvelle, plus riche.

La proposition de Favre trouve une application reconnue dans les sciences de l’éducation, notamment autour de la problématique de violence chez les jeunes. En effet, Favre démontre qu’en restaurant une part du sensible et du subjectif dans les apprentissages, l’apprenant entame un travail réflexif qui lui permet de reconsidérer son rapport à la

connaissance. Cette approche permet de situer les évolutions de pensée possibles et permet de situer les différentes postures épistémiques nécessaires à la construction d'un savoir ou bien à sa révision. Elle s'inscrit pleinement dans la formation de l'esprit critique. La théorisation de Favre ne sera pas sans écho à plusieurs concepts psychanalytiques, déjà étudiés dans la première partie, mais par souci de cohérence et de fluidité, le lexique de l'auteur sera conservé pour synthétiser au mieux sa pensée.

L'auteur a dégagé au fil de ses recherches deux systèmes motivationnels qui interagissent avec des circuits nerveux : un *circuit de renforcement positif du comportement*, lié à la reproduction de comportements procurant subjectivement un sentiment de satisfaction ; un *circuit de renforcement négatif du comportement*, veillant justement à interrompre, anticiper et donc modifier les comportements initiaux.

« *L'évolution biologique nous a pourvus, nous êtres humains, de structures nerveuses qui entraînent la répétition et procurent du plaisir, et d'autres qui permettent le changement de comportement produisant un sentiment d'anxiété, sans que l'on puisse affirmer laquelle des deux manifestations (mécanisme biologique ou sentiment éprouvé) est la cause de l'autre.* »⁵⁴

Étroitement rattachée à la théorie des pulsions freudienne l'auteur n'exclut pas, la référence neurologique de ces circuits, de ces dynamiques pulsionnelles, permettent de situer les systèmes motivationnels auxquels ils sont rattachés. Si le système motivationnel que nomme Favre « *SM1 ou système de sécurisation* » rappelle la tendance à la satisfaction mue par le principe de plaisir, l'auteur justifie qu'à ce circuit, appartiennent les constructions embryonnaires d'interdépendance de l'enfant avec son environnement, notamment les proches. Satisfaire ces besoins biologiques concourent à réduire la tension, ce qui, pour Freud, renvoie à la pulsion de vie, régulatrice du principe homéostatique.

Ici, l'importance du terme « sécurisation » permet de penser la consolidation de la structuration psychique de l'enfant, qui au fur et à mesure de son développement, gagne en maturité, notamment par l'assimilation des tâches de mieux en mieux maîtrisées. En revanche, l'auteur insiste sur le caractère externe qui fonde le sentiment de sécurisation procuré par le système SM1.

54 D. FAVRE, *Reconnecter l'école avec le vivant, 10 pratiques pédagogiques à changer pour un nouveau paradigme*, Coll Hors Collection, Éditions, DUNOD, Paris, 2010, p-79-80

« Nous éprouvons du plaisir SM1 quand nous rencontrons des personnes ou des situations qui confirment ce que nous savons déjà d'où un attrait pour les connaissances et les cultures stables. Inversement, la rencontre avec des personnes qui diffèrent trop de nous et l'instabilité des connaissances ou la contradiction entre personnes exerçant une autorité peut nous mettre mal à l'aise en SM1. »⁵⁵

De façon complémentaire, le système motivationnel « SM2 ou Motivation d'innovation », se consolide d'après les expériences acquises et dépassées, et dont la valence sera significative pour le sujet qui s'autorise à l'exploration et investit d'autres activités sources de plaisir. La condition de réalisations de ces activités dépend étroitement des besoins du système motivationnel SM1. La source de la motivation qui conduit à l'exploration, est intérieure au sujet.

« Le plaisir dans ce cas a pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne de l'autonomie (physique, intellectuelle, ou affective), explore, rencontre des personnes qui ne lui ressemblent pas, apprend, fait évoluer ses représentations, surmonte des difficultés, résout des problèmes, fait preuve de création et d'innovation. Le plaisir ressenti ne provient pas d'autrui mais est proportionnel à l'énergie que nous avons mise pour réaliser ces différentes conduites. »⁵⁶

Le plaisir du système SM2 s'épuise par l'ennui, l'absence de défi, la répétition. En cela, la relance de la quête est efficace et conduit le sujet à innover davantage. Cette quête là émane donc du sujet qui se tourne vers l'extérieur afin de trouver des sources de plaisir. Ces deux systèmes ont un point commun. Ils sont, selon Favre, accessibles à la conscience, notamment dans une interrogation réflexive que vise l'introspection. En revanche, l'auteur convient d'un troisième système motivationnel qu'il nomme « SM1p ou motivation de sécurisation parasitée » ou « motivation d'addiction », qui lui relèverait davantage de l'inconscient.

« Souvent lié à des carences en SM1 et à l'évitement d'un manque, le SM1p provoque une recherche active de besoins de substitution, souvent non consciente. Il peut en résulter une dépendante persistante par rapport à des produits (alcools, drogues, médicaments...), à des comportements (boulimie, stress, sexe, travail, violence...) mais également en lien avec des

55 D. FAVRE, *Ibid.*, p-83

56 *Ibid.*, p-83

personnes (love addiction) ou à des idées (addiction à des certitudes). Le fonctionnement en SM1p est souvent moins conscient que celui du SM2 ou du SM1, il se rapproche de la notion freudienne de « compulsion » ».⁵⁷

La caractéristique du système SM1p, et ce en quoi elle « parasite », repose sur l'altération des efforts structurants du système SM1 qui ont vocation à « sécuriser », donc dépasser les épreuves de séparation, instiller du vide et du manque. Si Favre fait le rapprochement à la notion de compulsion, c'est sans doute pour invoquer la puissance inconsciente des phénomènes de parasitage sur le sujet, tout comme la difficulté de traiter le vide et de faire face à l'angoisse qui peut s'y engouffrer.

L'apport de la proposition théorique de Favre permet donc de questionner la formation d'un esprit critique. Celle-ci nécessite premièrement un décentrement, occasionné par la pensée complexe qui engage le sujet dans une réflexivité dialogique (sujet- environnement/ tout-partie); alors que la certitude en tant que pensée dogmatique, se loge facilement dans les brèches du vivant, concurrençant de loin le plaisir produit, construit, obtenu par un travail de sens.

« C'est en effet seulement quand la pensée s'ouvre que l'esprit critique peut se manifester, quand le plaisir SM1p de posséder une certitude peut-être remplacée par le plaisir SM2 : celui de construire une représentation du réel, nouvelle et/ou plus précise permettant de mieux le comprendre et d'agir sur lui plus efficacement. Il faut signaler que cela demande un effort et donc une frustration en SM1. »⁵⁸

La formation à l'esprit critique apparaît donc comme étriquée de par son rattachement à un modèle de transmission du savoir cloisonné, descendant, qui n'invite pas à la remise en question ; ce savoir étant lui-même placé en position de vérité, supportant mal d'être altéré, interrogé, de surcroît dans le cadre de l'institution qui fige. Paradoxalement, ces savoirs sont souvent perçus comme des certitudes qui entravent l'exercice rhétorique de l'esprit critique. Or cette tendance à la fixité fait écho à la rigidité imposé aux corps des apprenants. La droiture recherchée par le maintien des corps renvoie à ce rapport vertical au savoir, rattaché aux sphères intellectuelles où seule la raison à droit de cité.

57 Ibid., p-86

58 D. FAVRE, « Éduquer à l'incertitude pour développer l'esprit critique ? », op. cit., p-94

Considérer l'importance du corps dans l'apprentissage revient à instiller du mouvement jusque dans la pensée, favorisant alors l'ouverture, le risque de l'inadéquation, l'interrogation potentielle, le doute. Pourtant la culture institutionnelle dans laquelle s'opère cette éducation, cette transmission des savoirs, élude l'enjeu d'une réunification entre l'entendement et le sensible, occulte la dimension corporelle pour faire reculer la subjectivité, et à ce prix, grève l'efficience de la formation à l'esprit critique qu'elle propose.

Compte-tenu des arguments avancés dans les chapitres précédents expliquant l'importance de la sensorialité dans le développement psychique de l'individu, tout comme l'ancrage interactif et émotionnel de l'humain, il apparaît essentiel que s'ouvre, au sein des modèles d'enseignement et d'apprentissage, une marge conséquente au déploiement du sensible sous toutes ses formes. Par là, il convient d'insuffler du mouvement dans la réflexion, en lien avec la sensorialité qui tient en alerte, les processus émotionnels, eux-mêmes à l'origine de la représentation, du sentiments, de l'intelligible.

« Le temps est venu de substituer une nouvelle sécurité cognitive et affective liée à une pensée en mouvement capable de s'auto-analyser et de se réformer, à la dangereuse et illusoire sécurité provoquée par la pensée dogmatique, bridée, figée et conformisante. »⁵⁹

Reconsidérer la place du corps dans les apprentissages conduit à remettre en cause la pertinence d'une formation à l'esprit critique alors que le cadre de son enseignement restreint le potentiel d'ouverture nécessaire à la réflexion. Le statut du savoir tel qu'il est transmis conformément à son héritage culturel, consolide le carcan de l'esprit, conjointement au corps étreint de l'apprenant, et pour lequel se former à un esprit critique, relève d'un exercice difficile. Aussi, la relation éducative jouera un rôle déterminant dans cet apprentissage, engageant dans cette transaction deux êtres humains, épris de leur propre subjectivité et sensibilité.

59 D. FAVRE, « Reconnecter l'école avec le vivant », op. cit., p-134

3. Les « je » de la relation éducative

3.1. L'autre savoir

Il convient de recenser les principaux enjeux que la recherche psychanalytique a pu dégager de la relation éducative et pédagogique, entre la personne de l'enseignant et la personne de l'enseigné (l'apprenant, l'élève) ou plus communément le couple enseignant-élève. La mention des concepts qui suivent mériterait un approfondissement certain afin d'en révéler toute la force, néanmoins, le propos restera concentré sur l'objectif qu'il poursuit.

La relation éducative pointe spécifiquement le rapport au savoir qu'entretient l'élève et sa capacité, son désir, son intérêt, sa possibilité à le faire sien, à se l'approprier, autrement dit à le mettre en forme dans et pour lui-même. La caractéristique de l'apprentissage, du prendre en soi, renvoie à la capacité de l'individu à introjecter la connaissance comme élément nouveau, susceptible de le dé-former. Puisqu'il s'avère que la formation scolaire, si elle tend à donner une forme aux jeunes, cette-dernière doit faire l'objet d'une incorporation, nécessitant la transformation intérieure du sujet pour qu'elle lui appartienne. Ce processus de prendre en soi comprend tant le savoir lui-même, celui disciplinaire, mais il contient de l'Autre, en qualité de savoir étranger, extérieur, mais aussi dispensé par l'Autre, la personne de l'enseignant.

Si ces processus d'incorporation existent depuis le début de l'existence, conditionnant le moi et favorisant son décollement progressif à l'environnement, ils contribuent à l'assimilation psychique sollicitée dans la situation d'apprentissage. Les premières expériences conservaient la tendance de prendre ou de rejeter, selon la qualité bonne ou mauvaise de l'objet. La contrainte étant, dans l'apprentissage de devoir le trouver à son goût.

La situation d'apprentissage convoque donc un principe duel de passivité -activité, résumé par l'« entrée », la pénétration de la connaissance provenant de l'autre – extérieur (réactivant les fantasmes originaires de l'apprenant), alors que de façon quasi concomitante, l'apprenant doit la traiter, l'intégrer et lui donner forme et place. En effet, l'introjection de la connaissance est stimulée par la réception d'une excitation extérieure sur laquelle le sujet doit agir en la contenant, en la transformant. Le couple passivité-activité, composante pulsionnelle, est dynamique dans la situation d'apprentissage, tout comme dans la relation éducative, laquelle conforme la représentation de l'élève passif, réceptacle du savoir, face à l'enseignant,

actif, dispensateur de connaissance. La formation scolaire donne la forme à l'élève qui se trouve de ce fait, affecté par le savoir, par l'Autre qui vient empiéter le sujet.

« Dans la relation de soi à soi, ou de soi à un soi-idéal, que la relation formative suscite nécessairement, au sens où elle est consubstantiellement liée à l'idée de faire un autre à partir de soi-même ou bien ce qui revient somme toute au même, à laisser s'exprimer en soi l'autre qui parle par sa bouche. »⁶⁰

La relation éducative, dans le rapport enseignant-enseigné, réactualise constamment le fantasme d'intrusion par l'Autre (le savoir, la connaissance, comme la personne de l'enseignant, dans sa démarche pédagogique) qui engendre des sommes d'excitations que l'apprenant doit prendre, incorporer et mettre en forme. Ce fantasme peut générer des angoisses et convoquer des réflexes défensifs. Mais aussi, dans cette interaction, l'élève est renvoyé inconsciemment à sa propre image que l'apprentissage modifie continuellement, puisque la mise en forme de la connaissance, son introjection, modifie par là même, la représentation que le sujet se fait de lui-même.

« L'introjection donne lieu à une modification plus ou moins importante du sujet en formation. Cette modification, ce changement, convoque la dynamique activité-passivité entre se modifier (position active) et être modifié par la transmission (position passive). La modification est opérée par l'élève en digérant le savoir et l'expérience de sa transmission pour l'ajuster à sa problématique interne, sa sphère d'intérêt, permettant l'inclusion dans le moi. Cette modification comporte une part d'imprévisible. C'est à dire qu'il est difficile de maîtriser, de prévoir l'empreinte que laisse sur nous la transmission, l'identification et l'introjection. »⁶¹

3.2. Les fantasmes originaires

L'acte d'apprendre révèle bien cette transformation qu'elle opère chez le sujet qui pressent constamment l'empiétement de l'Autre, néanmoins radicalement nécessaire. Il se joue dans l'acte d'apprendre, quelque chose de l'ordre de la vulnérabilité du sujet qui se tient

60 B. MABILON-BONFILS, « Jeux du pouvoir et du désir dans l'école, Pour une lecture psychanalytique de la relation savoir/pouvoir », in *Adolescence*, n°T.26 n°3, Éditions GREUPP, Paris, 2008, p-661

61 P. DELLACA-MINOT, « Approche clinique du décrochage scolaire à l'adolescence : étude de la dynamique activité-passivité dans la relation de l'élève à ses enseignants », 536p Thèse : Psychologie : Paris 13 : 2018

face à l'inconnu, l'incertitude de son devenir et de sa métamorphose. La marge, ou l'espace qui s'ouvre dans l'apprentissage peut laisser présager angoisse, inquiétude à l'idée d'être pénétré, envahi, réactivant les fantasmes inconscients originaires de séduction ou de scène primitive. Spécifiquement, ces fantasmes qui s'élaborent dans l'infantile tiennent de la relation à l'autre, notamment la relation à la mère dans le fantasme de séduction, et le nœud de la sexualité énigmatique qui se fonde sur le rapport sexuel des parents originant l'enfant. Au chapitre 2 a été évoqué la pulsion épistémophile qui s'articule à la curiosité de l'enfant vis-à-vis de l'énigme de sa propre naissance. L'enfant s'engage alors dans une recherche de réponse, entretenue par un désir de savoir, mettant en route l'activité sublimatoire. La pensée se substitue donc à l'absence de réponse, et la formation d'un fantasme lié à la scène originariaire, comble le vide posé par l'énigme.

Alors que la relation éducative questionne donc le rapport au savoir, il s'agit de creuser en quoi est-ce qu'elle convoque à nouveau ce fantasme originariaire. En lieu et place du « sujet supposé savoir », l'enseignant condense, dans un fantasme de l'élève, la connaissance totale. La figure de l'enseignant est reconnue et admirée pour ce qu'elle suppose d'être détentrice des savoirs et donc de pouvoir décrypter tous les mystères. L'irritation générale des élèves à l'idée qu'un enseignant ne sache pas, est très répandue. En conséquent, l'élève lui multiplie les demandes, les questions et l'assaille de son propre désir de savoir.

Or l'adresse de l'élève à l'enseignant, sur la scène inconsciente, questionne, interroge la problématique du sexuel. Ce que l'élève n'a pu se formuler du sexuel, pour lui-même, dans l'infantile, ressurgit dans l'adresse inconsciente faite à l'enseignant. Ce qui est resté en suspens fait retour dans l'espace scolaire, sous des formes bien connues des enseignants, telle que l'agitation excessive, la difficulté à contenir gestes et paroles, tout comme des comportements agressifs voire violents. Le cadre scolaire qui tend à ignorer la pulsion et exerce une pression terrible sur les corps, est amenée toutefois à accueillir des situations dans lesquelles les élèves débordent, mais surtout, expriment l'angoisse, l'impatience ou l'irritation, d'attendre une réponse qui ne vient pas.

Dans le cadre d'une expérimentation de recherche sur le décrochage scolaire qu'elles ont menées, Laurence Gavarini et Ilona Pirone, ont assisté à des séances en classe et ont pu constater que « *certaines formes de déchaînement pulsionnel venaient prendre la place de*

questions demeurées en suspens pour eux [les adolescents], remplir le vide laissé par la non-réponse des adultes ou par des réponses normatives inadaptées à la question posée. »⁶²

L'offre et la demande

Néanmoins, si dire quelque chose du sexuel constitue un écueil pour l'institution de l'école, tout comme cela l'est à titre individuel dans la formation névrotique de chacun, le champ scolaire s'empare de la question sous couvert du savoir biologique qui prétend révéler le mystère du sexuel par des explications scientifiques. Gavarini, s'intéressant à la question de la transmission dans le champ scolaire, notamment autour de l'éducation sexuelle, a constaté dans son travail que celle-ci est reléguée au discours des Sciences de la vie qui éduque et outille les élèves à acquérir une compétence globale liant la « santé, la sexualité, l'environnement et le développement durable ainsi que la sécurité ». Se référant aux programmes institutionnels, Gavarini constate que cette compétence « *met donc en continuité tout le vivant en entretenant par là même une confusion des registres et des responsabilités en ce qu'elle assimile l'environnement, le règne animal et végétal et les êtres humains sexués ainsi que le respect qui leur est dû*⁶³ ».

Complétant par des expérimentations de recherche réalisées en classe dans des situations réelles d'enseignement des Sciences et vie de la Terre sur la thématique de la reproduction humaine, Gavarini témoigne de ce décalage entre la demande interrogative à l'endroit du sexuel, inconsciente, laissée en suspens dans l'infantile des générations adolescentes et la réponse théorique de l'institution.

« Nous voulions, lors de cette première recherche, comprendre la subjectivisation d'un tel programme scolaire par les adolescents : comment reçoivent-ils ces énoncés de tonalité scientifique et médicale, selon leurs positions sexuées, comment peuvent-ils faire avec, et comment résistent-ils ? Autrement dit, comment s'intègrent ou se distordent, dans les problématiques adolescentes, les apports de connaissances scientifiques sur le corps, sur la puberté, la sexualité, la différence des sexes. En matière de sexualité, savoir scolaire et savoir du Sujet ne coïncident pas, les énoncés scientifiques de la biologie ne résonnent pas avec les

62 L. GAVARINI & I. PIRONE, « De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements », in *Nouvelle revue de psychologie*, n°20, Éditions Eres, Toulouse, 2015, p-117

63 L. GAVARINI, « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir », in *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, Vol n°49, ADRESE/CIRNEF, 2016, p-28

questions relatives à la sexualité telles que les formule un adolescent en tant que Sujet d'énonciation aux prises avec ces questions. »⁶⁴

Un des points de butée que rencontre la relation éducative relève donc d'un décalage entre le savoir institué, relayé par l'enseignant qui incarne, malgré lui, la contradiction interne de la forme institutionnelle, héritée d'une tradition scientifique, elle-même inscrite dans une perspective réductionniste et rationnelle, refoulant la force pulsionnelle du sujet, et la demande du jeune face à ce qui lui échappe. La difficulté relève donc de cette volonté de la part de l'école de colmater la brèche interrogative de ce savoir qu'elle évite par un contenu théorique (qu'elle concède peut-être pour la seule fois à l'animalité de l'humain), tout en condamnant les conduites et les comportements que les corps expriment par des agitations répétitives, des incontinences verbales qu'elle juge culturellement inappropriées.

« Cette négation du sexe mais bien plus largement de l'altérité produit ces tensions mêmes que l'organisation sanctionne par la fabrication sociale de normes d'excellence scolaire générant un étiquetage des formes supposées déviantes. »⁶⁵

Le rapport de pouvoir

La relation éducative, enseignant-enseigné, pâtit de ce décalage. De surcroît, la posture de l'enseignant, positionné par projection de l'élève comme figure d'autorité, sujet supposé savoir, soutenue par la forme institutionnalisée du savoir académique, bénéficie d'un pouvoir descendant qui met à mal la relation éducative.

« Il se joue alors une double intrication : l'enseignant, lui même mû par son investissement intellectuel – qui un temps a pu oblitérer ses propres conflits inconscients – est animé par l'illusion de sa toute-puissance de maîtrise totale des processus d'apprentissage des savoirs et en même temps il est crédité de tout savoir par l'enseigné. »⁶⁶

En effet par l'autorité qui découle du paradigme de raison de l'institution, le rapport entre les membres de la communauté éducative (qui regroupent les personnels enseignants et éducatifs des établissements scolaires) et les usagers (les élèves) est consolidé par la

64 Ibid., p-28-29

65 B. MABILON-BONFILS, op. cit., p-669

66 Ibid., p-670

verticalité tant des savoirs que des générations. La relation éducative souffre aussi de la marque du conflit générationnel qui place les adolescents sous domination des adultes. Ces derniers persistent à percevoir le jeune comme celui qui ne sait pas, qui ne pourrait être délogé de la passivité de son apprentissage.

Compte-tenu de toutes les entraves à la relation éducative, le risque est courant de se réfugier, pour l'enseignant, derrière les stratégies de pouvoir qu'il a portée de main : l'excès d'autoritarisme, le recours à la sanction disciplinaire. Il y a somme toute, un malaise latent dans la relation éducative lorsque la transmission du savoir prend une forme descendante, verticale, cherchant à se légitimer par l'appartenance institutionnelle, refusant alors l'espace-temps nécessaire à la prise en soi de l'apprenant qui doit mettre en forme sa connaissance. L'apprenant peut contester le savoir, même si cette contestation peut se lire à plusieurs niveaux et signifier différentes interprétations pour chacune des parties de la relation éducative. Par exemple, l'enseignant peut supposer que son élève qui refuse de prendre en notes son cours est paresseux, désordonné, là où peut-être, avant de l'écrire l'élève doit revisiter d'autres connaissances, déconstruire sa pensée, pour pouvoir prendre la connaissance.

Les inadéquations que soulèvent les enjeux de la relation éducative ne sont pas sans rappeler les biais de la nature humaine qui cherche à masquer le vide, à combler de certitudes l'absence de savoir, à préférer les stéréotypes moins coûteux, pour s'économiser la souffrance de la transformation, de l'apprentissage. De cela aussi peut répondre l'institution, socle culturel de la loi, qui pour rester debout, soutient son paradoxe par des tendances dominatrices et coercitives.

« La crainte des pulsions par l'organisation, c'est à la fois celles des pulsions de mort, de destruction, mais aussi celles des pulsions de vie, en ce que ces deux types de pulsions peuvent être facteurs de désordre. Un travail nécessaire de L'École est bien de canaliser les pulsions vers le travail scolaire. La crainte de l'inconnu résonne dans l'agencement du temps scolaire, du cursus, des contenus et des objectifs programmables : l'inconnu est alors artificiellement réduit par des procédures de contrôle. »⁶⁷

Le cadre scolaire ne permet pas au corporel de s'exprimer, laissant en suspens, ou refoulant l'énigme sexuelle, au fond, la vulnérabilité de l'humain dont la quête de savoir le pousse et le condamne à produire du sens et se représenter le manque. A travers la rigidité imposée au corps, à la posture de l'élève dont elle veut s'assurer la passivité (bien que de

67 Ibid., p-663

façon encore contradictoire, elle enjoint les élèves à être acteurs de leur apprentissage), c'est une culture et une ambition civilisatrice, rattachée à une considération spécifique de l'homme rationnel et autonome, qu'elle veut perpétuer. L'institution de l'école souvent décriée comme étant en crise, ne reflétant pas la réalité sociale actuelle, tente de se renouveler et par l'éducation à la citoyenneté et la formation de l'esprit critique, revendique malgré tout cette ouverture à la dimension du sujet.

3.3. Un cadre institutionnel limitant

L'école veut être garante de l'accès pour tous à une formation citoyenne qui dépasse certains conditionnements familiaux et communautaires, dans le but de permettre à chacun de se forger une réflexion et une représentation la plus éclairée possible. Cette ambition rejoint évidemment un motif laïc et par là, vise la formation d'un citoyen capable de construire une réflexion qui imbrique plusieurs points de vue, pour ensuite faire des choix judicieux.

« L'autonomie intellectuelle est donc corollaire de l'autonomie politique et morale. Celle-ci est pensée en termes universalistes porteurs d'émancipation individuelle, l'autonomie de la volonté présentée comme un arrachement aux appartenances collectives, familiales, locales, religieuses dans lesquelles s'inscrit l'existence au quotidien. Cette autonomie se construit à la fin du XIXème siècle dans le cadre de l'Etat-nation républicain. »⁶⁸

Dans une perspective pédagogique d'apprentissage de cette citoyenneté, les établissements scolaires se sont donc appuyés sur des piliers fondamentaux tels que la démocratie et la laïcité. En instaurant au sein même des établissements scolaires un système de représentativité, les élèves se sont vus octroyés des droits au-delà des obligations. C'est ainsi que les élèves ont acquis le droit de représenter leurs pairs (délégués de classe, représentants aux instances des établissements telles que les conseils d'administration, de vie lycéenne) en participant à de réelles élections. Cette démarche pédagogique liée à l'exercice pratique d'une responsabilité citoyenne a ouvert le champ à une expression nouvelle de la part des élèves. Ce système de représentativité a pour vocation première de permettre aux jeunes de revendiquer leurs idées, d'être force de proposition et de participer à la vie « politique » et administrative des établissements scolaires. En somme, les élèves bénéficient depuis lors d'un droit de parole.

68 C. RAVEZ, « Regards sur la citoyenneté à l'école », in *Dossiers de veille de l'Institut Français de l'Éducation*, n° 125, 2018, p-3

« Même si l'école est loin d'être un espace politique réglé par un système réciproque de droits et de devoirs, les lycéens disposent aujourd'hui d'une marge croissante de manœuvre. Si le droit de délégation aux différentes instances représentatives des établissements scolaires date de 1968, la loi d'orientation de 1989 et surtout les décrets de 1991 instaurent une nouvelle phase, où les droits traditionnels comme le droit de réunion et d'association sont réactualisés et étendus, et où en apparaissent de nouveaux, comme le droit de libre expression et de publication. »⁶⁹

Si cet apport aux lycéens n'est pas négligeable, il n'en demeure pas moins paradoxal dans sa réelle application, compte tenu du cadre institutionnel dans lequel il s'inscrit. En effet, la représentativité des élèves si elle s'apparente à un exercice pratique de la citoyenneté, ne permet pas aux jeunes de bénéficier d'un réel pouvoir puisque le rapport hiérarchique entre les individus de la communauté éducative, adultes et adolescents, perdure. La démarche démocratique se confronte d'emblée à un écueil puisqu'elle évolue au sein d'un système pyramidal dans lequel la question de l'autorité est un réel sujet de tensions entre élèves d'une part, et les enseignants et la direction d'autre part. Elle se heurte, en somme, aux difficultés intrinsèques à la relation éducative.

« En termes organisationnels, l'école n'est ni une "institution totale", ni un modèle réduit de la société instituée politiquement, mais une institution qui fait partie de cette société, avec un mode de régulation spécifique : les relations sont structurellement dissymétriques entre adultes et enfants du fait même de la responsabilité que l'acte éducatif impose aux premiers, même si une volonté et un processus d'autonomisation et d'émancipation marquent certains choix pédagogiques de façon plus visible ».⁷⁰

L'enjeu de la citoyenneté se révèle imbriqué au creux de la relation éducative et de son cadre scolaire, marqué fortement par la règle et la contrainte, alors que le principe démocratique voudrait permettre aux jeunes de faire entendre leur voix et d'infléchir les décisions politiques de l'établissement scolaire. L'école, si elle est le lieu d'une socialisation constante, puisqu'elle invite à l'expérience du vivre-ensemble sous couvert d'un renoncement pulsionnel, elle n'est pas la cité démocratique dans laquelle les individus majoritaires détiennent le pouvoir politique. La verticalité des rapports humains en son cœur, corrompt la

69 A. BARRERE, D. MARTUCCELLI, op. cit., p-658

70 C. RAVEZ, op. cit., p-9

véritable capacité d'expression des jeunes, et si par moment elle existe, elle s'efface toujours en faveur de la loi du collectif. De plus, l'institution touche à sa propre fragilité lorsqu'elle s'évertue de se faire modèle d'un système dont elle sait d'avance qu'elle ne pourra en explorer toutes les forces.

« La tension oppose ainsi, souvent en creux, un espace éducatif critique et la participation démocratique à laquelle la tradition scolaire française a toujours refusé droit de cité dans l'établissement. Considérant que l'éducation et la formation du citoyen passaient essentiellement par l'apprentissage d'une grande culture, par des cours sur la démocratie, l'espace de la pratique démocratique a longtemps été réduit à son expression minimale. »⁷¹

Attachée à conserver sa référence à la tradition théorique, l'école, alors qu'elle veut promouvoir la formation à l'esprit critique qui nécessite une dynamique réflexive et pratique, botte en touche son application véritable. Si le droit d'expression cherche à favoriser la prise d'initiative politique au sein des établissements, tout comme elle tente, de façon parcellaire, de s'intéresser à la pensée singulière du jeune, cette invitation à la parole est biaisée par le contexte même de sa réalisation. Le ressenti des jeunes s'oriente vers le sentiment d'une mascarade qui en même temps, propose et retire l'occasion de se prononcer, autant qu'elle consolide le rapport hiérarchique induit par le système descendant enseignant-enseigné.

« Pour les tenants d'une certaine conception laïque de l'école, lieu neutre à l'abri du monde, de ses passions et de ses divisions, il faut que l'institution scolaire garde sa capacité de contrainte auprès des élèves, qu'elle parvienne encore et toujours à forcer les élèves à se déprendre de leurs caractéristiques personnelles afin d'entrer dans le monde rationnel et abstrait de la citoyenneté, et qui ne saurait reconnaître aucune intrusion à la différence. A l'inverse, pour bon nombre d'élèves, l'affirmation identitaire et l'ensemble des significations culturelles qu'ils affichent font partie constitutive de leur personne : leur manière d'exprimer le désir moderne d'être des sujets différents et autonomes [...]. Autrement dit la tension n'est autre que celle qui oppose, comme dans bien d'autres domaines de la vie moderne, l'individualisme expressif à une institution dépersonnalisante. »⁷²

La relation éducative comme la formation scolaire sont dépendantes autant de la nature humaine que celle-ci dépend de ses transactions avec le monde du vivant. Souvent

71 A. BARRERE, D. MARTUCCELLI, op. cit., p-663

72 Ibid., p-662

éprise de pouvoir et de contrôle, l'école s'attaque particulièrement au corps car elle est profondément instituée par les représentations culturelles séculaires qui ont appartenu à ceux qui l'ont édiflée. Objet de culture, l'institution qui se veut avant tout protectrice d'une loi commune pour préserver l'intégrité de chacun, s'épuise dans la neutralité qu'elle convoque. Voulant préserver l'image de l'Autre et renouveler l'apprentissage de l'altérité, elle condamne les allégeances singulières et subjectives des humains qu'elle prétend former, élever, affranchir. Sa volonté de former à un esprit critique, promeut un citoyen comme étant « *l'homme d'un seul État, d'une seule foi (la républicaine laïc et égalitaire), d'une seule idéologie : les Droits de l'homme. Le citoyen abstrait n'a ni d'âge, ni sexe, ni origine sociale, ni origine ethnique* ». Prenant le risque de déployer une citoyenneté comme étant « *alors ce projet politique fondateur, vécu comme forme quasi naturalisée d'appartenance qui construit un sujet politique unidimensionnel.* ». ⁷³

Voilà le point où s'écorchent l'institution et la problématique éducative qui formate à outrance, normative jusqu'à vouloir produire du générique, là où elle s'adresse au vivant, persuadée que sa nature est en tout point connaissable. Or ce qui s'inscrit sur la scène inconsciente dépasse cette volonté de maîtrise, engage d'un au-delà qui a trait à la sensation, à l'éprouvé, que la parole et le corps tentent de dire ensemble, souvent de façon décalée, achronique, ce qui fonde le sujet. Si la perspective éducative tient pour sûr, malgré la critique de son cadre et de ses formes, de tenir unis le lien social, la persévérance scolaire, le goût d'apprendre par le filet de la loi, comment peut-elle néanmoins amorcer la part subjective de chacun de ses usagers, s'autorisant à desserrer la bride du corporel mais surtout, disposée à écouter la parole de ses usagers, on considérant leur vulnérabilité, leur droit à être différent ?

Cette partie concentrée sur l'influence de la société des autres et la considération du corps à l'école, soulève les contradictions profondes que l'institution de l'école expérimente au quotidien. Alors que l'être humain se construit de toutes pièces, en prise avec l'Autre et la communauté, il est un être sensible, pétri d'émotions et de sentiments, que sa raison et son intelligence ne sauraient lui retirer. L'héritage culturel dans lequel l'être humain baigne le conduit à produire du sens, du récit, inspiré des représentations partagées, normatives avec lesquelles il est éduqué. Si son corps et la sensorialité puissante qui le porte, lui permettent de vivre et de se représenter le monde de façon subjective, ce corps détermine et soutient ce qu'il

73 B. MABILON-BONFILS, op. cit., p-664 puis 665

a de plus singulier. Le corps, symbole syncrétique, se présente à la croisée de toutes les virtualités possibles, entre le corps et l'esprit, la passion et la raison, le dedans et le dehors, porte-parole singulier et collectif. Il est une affirmation possible du sujet, il est la frontière contiguë avec l'autre et le siège inexplorable de l'inconscient et de la vulnérabilité humaine.

L'énigme à laquelle le corps humain renvoie constitue la problématique autour de laquelle l'institution de l'école échafaude des programmes d'éducation au vivre-ensemble. Peinant à s'arracher du modèle républicain qu'elle adore et auquel elle s'identifie, l'école complexifie sa tâche et perpétue des représentations clivées qui desservent la relation éducative.

Compte-tenu du cadre limitant qu'elle impose, de la facticité du modèle démocratique dont elle se revendique, et du rapport pyramidal qu'elle creuse entre les adultes et les adolescents, il lui est difficile d'accueillir la subjectivité et la parole de chacun. Pourtant, elle dit dispenser une formation à l'esprit critique, synonyme de liberté et de responsabilité. L'institution scolaire prône depuis quelques années la bienveillance et l'empathie pour s'intéresser un peu à la dimension corporelle et émotionnelle de l'apprentissage. Comment imaginer cette démarche alors qu'elle condamne le mouvement du corps et la réflexivité qu'il engage ?

La troisième partie de ce travail proposera une pédagogie de la réflexivité qui premièrement, questionne la posture de l'enseignant et les contours d'une relation éducative propice aux apprentissages. Enfin, dans la perspective de renouer les apprentissages avec le corporel, l'étude de la pratique scolaire du yoga permettra de démontrer l'articulation du mouvement physique avec le travail de la pensée. Cette proposition pédagogique mettra en avant l'interdépendance du corps et de la dynamique réflexive.

3ème PARTIE

Vers une connaissance de soi.

Le yoga : une pratique corporelle qui soutient une pédagogie de la réflexivité.

Les enjeux culturels qui façonnent et déterminent la condition humaine, ainsi que les relations que l'humain entretient avec le monde et son propre corps, s'enracinent dans l'histoire et s'imbriquent à la complexité des identités et des sociétés.

La vision anthropologique que permet la psychanalyse, place le sujet humain au cœur d'une dialectique constante entre son environnement, son corps et sa relation aux autres, en ajoutant des modalités inconscientes. De ces va-et-vient se devine le fil subjectif qui permet à chacun, une lecture individuelle, une interprétation du monde et de sa relation à celui-ci, sans pour autant l'embrasser totalement.

Si le corps est le catalyseur essentiel qui fraie le chemin de la perception sensible à la pensée inconsciente, passant par un réseau d'émotions régulateur de son homéostasie biologique, la corporéité se recouvre et se dévoile sous différents aspects. La culture assoie le corps dans une logique de maîtrise afin de dominer la pulsion à l'œuvre ; l'institution scolaire censure la sensorialité en imposant des modèles coercitifs et moraux rattachés aux legs culturels traditionnels; « les techniques de soi », associées aux pratiques corporelles de bien-être somment l'individu à une contemplation intérieure dans le but de comprendre les tumultes de l'existence. La société actuelle prône un retour à soi, dans une quête d'authenticité.

Le corps est à la frontière, et à la fois traversé par les questions de la sensorialité et de la conscience, tout comme de la place qu'il occupe dans les rangs de la famille et de la société. Pourtant, le corps se situe aussi au-delà de la matière et de la douleur, il accède par la pensée à des territoires plus vastes, symboliques et subjectifs. Il participe activement au devenir d'une identité propre, psychique et corporelle, colorée d'autant d'expériences que lui accorde la lecture de son histoire. Si les débats s'ouvrent sur la question d'être ou d'avoir un corps, il s'agit avant tout de faire avec, en *cum-scientia*, avec la connaissance, mais aussi celle que l'on n'a pas. C'est à dire, adopter pour soi des techniques qui satisfassent la curiosité humaine, mais surtout, qui réaffirment l'engagement responsable de chacun, en posant à la racine du vivant, la force de la pulsion et de l'ambivalence des sentiments qui ancrent la division humaine comme un principe fondamental.

Les pratiques corporelles telles que le yoga et la méditation sont des disciplines qui travaillent la conscience en lien avec la respiration, comme énergie primordiale, celle du vivant. Héritées principalement des cultures extrême-orientales, ces pratiques corporelles

insistent sur le travail du souffle comme vecteur de connaissance. Elles participent à la construction de sa propre corporéité, engageant le pratiquant à associer son ressenti sensible avec une mise en pensée de son vécu immédiat, en conscience. La respiration engagée dans les techniques de méditation repose essentiellement sur des attitudes calmes, assez souvent immobiles ; les postures du yoga, quant à elles, appellent une autre dynamique mais toujours en lien avec la respiration. Les postures de yoga permettent un enchaînement postural qui induit du mouvement mais dont le rythme est guidé et défini par la respiration.

Puisque les précédentes parties de cette thèse ont démontré d'une part, l'imbrication inséparable du corps et de la pensée, soutenue par une sensorialité puissante et messagère entre le monde extérieur et intérieur, et d'autre part, comment le corps culturel de l'être humain est déterminé par le rapport aliénant à l'Autre et au système dans lequel il évolue, la réflexion ici s'engage à démontrer que la pratique de ces techniques corporelles conduit l'individu à approfondir sa réflexivité, en contre-point de l'autre et de l'environnement.

C'est pourquoi, soulignant la pluralité des dialectiques qu'engagent ces pratiques, comment l'institution de l'école pourrait y puiser des éléments qui permettent d'alimenter, proprement dit, les contenus de la « formation de la personne et du citoyen » en s'intéressant au corps comme support de cet apprentissage, afin de permettre aux jeunes de construire leur réflexivité. Cette réflexivité vise à permettre au jeune de se situer, dans son rapport aux autres et au monde, en élargissant la conscience qu'il a de lui-même. De la sorte, une « formation de la personne et du citoyen » ne s'en tient pas qu'au développement d'un esprit critique, même si celui-ci est nécessaire, mais s'intéresse à élaborer un enseignement humaniste qui, de façon transversale, s'attarde sur la notion de connaissance de soi. Ce retour sur soi, par le travail réflexif, peut favoriser le développement et l'acquisition de compétence psycho-sociales.

Au travers d'une pédagogie de la réflexivité, cette proposition relève d'autres enjeux fondamentaux que sont ceux des dimensions démocratiques et écologiques qui doivent soutenir toute éducation. Il apparaît d'autant plus d'insister sur une pédagogie de la réflexivité à destination des adolescents dont le chemin est constamment bordé par les courants normatifs et sur-culturels de la société et du monde actuel.

La conception de cette pédagogie de la réflexivité concerne principalement la transmission des savoirs et des connaissances que peut soutenir la pratique du yoga, comme discipline spécifique qui considère le sujet de façon holistique, l'invitant par une connaissance approfondie de lui-même, à développer sa réflexivité et à transformer ses représentations.

Ici, le terme de pédagogie sera privilégié même si cette praxis peut relever autant de la didactique puisqu'elle soulève à la fois des méthodes pratiques permises par la pratique posturale du yoga, comme des interrogations sur les formes de transmission des connaissances. Dans un premier chapitre, la pédagogie de la réflexivité s'attardera sur une reconsidération de la posture des enseignants dans le système éducatif, puisque de façon systémique, une pédagogie ne peut s'élaborer sans tenir compte du cadre dans lequel elle s'inscrit, tout comme elle ne peut s'affranchir de la relation éducative qui la soutient. En soulignant le versant subjectif de ce métier de l'humain que représente l'éducation, la pédagogie de la réflexivité conduira à repenser la posture enseignante au prisme de la psychanalyse. Ensuite, la pédagogie de la réflexivité interrogera la place des émotions dans l'espace scolaire, qui comme trait du corps, soulève les mêmes appréhensions.

Enfin, un chapitre sur la pratique du yoga tentera de dégager les applications concrètes de cette praxis, en les reliant aux objectifs d'un enseignement humaniste qui s'autorise à penser la connaissance de soi en intégrant donc pleinement le corps mais aussi des apports « méta- » qui puissent contribuer à accompagner les jeunes à mettre en forme et mettre en sens leurs expériences. Par le yoga qui vise la clarté de l'esprit et le discernement grâce à une pratique de l'attention spécifique, l'adolescent est invité à construire sa réflexivité dans un mouvement continu entre lui et l'autre. Grâce à un apprentissage incarné de la réflexivité, le jeune peut élargir sa conscience jusqu'à mesurer les influences extérieures de l'environnement et de la société. Le yoga redessine les corporalités qui se prolongent au-delà de l'immédiateté physique et corporelle par la dimension symbolique qu'elle revêt.

Chapitre 6 Concevoir une pédagogie de la réflexivité

I Quelques propriétés de la réflexivité

La réflexivité, dans la proposition qui suit, est envisagée comme un outil, permettant au sujet de mesurer l'importance de l'extérieur et de l'environnement comme un miroir permanent, lui renvoyant différentes informations. Cette dimension de la réflexivité est intrinsèquement liée à la relation d'inter-dépendance que les humains entretiennent avec toutes les formes du vivant, l'environnement et ses congénères. Elle soutient la construction psychique et le développement général de l'individu, grâce à la sensorialité qui permet cette connexion. Sous une forme plus aboutie et approfondie, associée à un principe de conscientisation, la réflexivité devient un exercice de l'esprit, alors que celui-ci interroge ses propres modes de fonctionnements et en tire des connaissances.

La réflexivité permet d'entretenir le lien à soi, à l'autre, par le mouvement qu'elle suppose. Si elle est généralement considérée comme une notion intellectuelle, faisant appel aux stratégies mentales et cognitives, elle gagne à être assimilée à la dimension corporelle du sujet. La représentation et le système de pensée qui sont à l'origine de l'entendement et de la capacité à raisonner ne doivent pas être désolidarisés de la sensorialité. Comme les sens du corps, la pensée est vectrice de connaissance, elle informe, délivre des messages, de façon profondément connectée à l'organisme. Si l'émotion induit des remédiations face aux déséquilibres internes et externes que le sujet rencontre, la pensée consolide de façon concomitante ce travail par une mise en sens de l'expérience.

La réflexivité constitue elle-même le mouvement créateur de lien entre le dedans et le dehors, là où l'émotion est à l'avant-garde de la rencontre, du point de contact avec l'autre. La nécessité de penser ce lien conduit l'être humain à se situer à la croisée de toutes les interdépendances. En prendre conscience permet de considérer sa propre vulnérabilité et de la penser non pas comme une sourde aliénation de laquelle il faudrait s'arracher - idéal d'autonomie moderne - mais comme une affiliation naturelle.

1 La réflexivité aux prémices du sujet

La relation à l'autre-maternel, aliénant l'individu au désir de l'autre, mais aussi, lui permettant au travers des soins continus et suffisamment bons de s'appréhender comme entité à part, conditionne l'émergence du sujet. Du décollement progressif de l'autre, permis par la sensorialité, le petit humain apprend à se familiariser avec sa corporéité comme espace de plus en plus individuel. Le répondant maternel et comme celui de l'environnement, permet cette réflexivité, saisie dans l'entre-deux qui permet l'expérience de l'individu. Cette réflexivité première, écologique, induite par le bruit (au sens le plus large) du milieu dans lequel évolue l'enfant, permet le travail de métabolisation de la pensée. L'ancrage corporel et interactif de la pensée se vit par la sensation, dont la vibration concourt déjà à faire du sujet et construit la fibre de son expérience.

« Le sens relationnel émanant de la mère, et donné aux sensations éprouvées par l'enfant permet que celles-ci s'organisent en un récit raconté – par et dans la sensation- dont l'enfant est désormais l'auteur ; il contient son univers intime, dans lequel il se trouve en sécurité. »¹

La correspondance contiguë à l'espace corporel de l'autre et à celui du petit humain entretient cette réflexivité première, en lien avec le milieu qui l'accueille et le conditionne. Au service de la représentation du monde et des objets alentours, cette réflexivité se nourrit, à l'insu de l'individu, de façon inconsciente et automatique. Très liée au travail ultérieur de symbolisation, elle engage le petit humain à se situer, de façon perceptive et sensorielle et contribue à l'échafaudage d'une réalité psychique. Le travail de la pensée gagne en profondeur grâce à l'exercice que permet la contemplation proprement dite de l'image de l'enfant reflétée dans le miroir. Le stade du miroir qui augure la division éprouvée du sujet, entraîne la pensée à s'expliquer la fracture, l'absence provoquée par le reflet.

« L'impossibilité matérielle à réaliser une entrée dans l'espace spéculaire [...] amène [l'enfant] à ce comportement. Cette attitude traduit le désir de l'enfant à retrouver de manière perceptio-sensori-motrice l'objet reflété dans le miroir. Il y a là probablement pour l'enfant, dans cet entre-deux de la réalité perceptive et l'amorce de l'entrée dans le symbolique, une difficulté à intégrer que les reflets perçus dans le miroir ne sont que des images. Un travail

1 P. INFURCHIA, *La mémoire entre neurosciences et psychanalyse*, Coll Enfants & parentalité, Éditions ERES, Toulouse, 2014, p-165

*psychique s'impose à lui, celui d'avoir à se séparer perceptivement de l'objet afin d'enclencher le processus de la réflexivité ».*²

L'élaboration psychique qui a trait à cette réflexivité et qui engage un travail d'assemblage, d'appropriation et de transformation de la perception en représentation, se joue depuis le plus jeune âge. L'environnement extérieur agit sur l'individu et celui-ci se situe en contre-point de l'autre. Au même titre que l'accueil matériel et affectif du petit humain néotène est vital, cette réflexivité doit pouvoir être instillée, soutenue et entretenue. L'interdépendance de l'enfant à son environnement, couvre sa dimension physique et sensorielle, sociale et relationnelle, comme celle psychique et réflexive. L'autre est ce visage maternel, miroir qui, comme le souligne Winnicott, réfléchit le même et le semblable, invitant les humains à se renvoyer mutuellement leurs images.

*« Cette idée situe le miroir perceptif comme support des potentialités réflexives du sujet à condition qu'un autre, un autre humain, en l'occurrence la mère (les personnes de l'environnement primaire), regarde l'enfant comme un sujet en devenir, mais de fait déjà sujet. [...] Un environnement primaire aux qualités spécifiques est nécessaire pour activer, mettre en fonctionnalité les processus nécessaires aux systèmes liés à la réflexivité du petit humain. L'une des grandes qualités de cet environnement est d'anticiper l'infans au niveau de ses potentialités pour en permettre le développement. »*³

La pensée et la « mainmise psychique » (Roussillon) qui constitue le phénomène d'appropriation de la perception, introduit le sujet à lui-même tout en le rendant créateur de sa forme. Comme énoncé précédemment (voir chapitre 2), la capacité de l'*infans* d'halluciner les objets et les retrouvailles constitue une créativité première par laquelle, le nourrisson affirme une intention de production, là où l'illusion permettra de différer le manque et l'absence.

Cette réflexivité première, induit le travail psychique de la pensée dans l'objectif de s'approprier la réalité extérieure et de se la représenter. L'enclenchement de ce travail révèle la capacité immédiate de l'*infans* à transformer ses perceptions, grâce aux multiples indices sensoriels, en représentations de plus en plus signifiantes. Les conditions environnementales dans lesquelles évoluent le petit humain et par lesquelles se consolide sa capacité réflexive sont donc déterminantes pour la construction du jeune enfant. Au même titre qu'un soin

2 Ibid., p-172

3 Ibid., p-172

nécessaire à sa survie, la capacité réflexive du sujet s'élabore, s'entretient et s'encourage dès les premiers instants. Elle favorise l'émergence d'un sujet, quand bien même ontologiquement aliéné au désir de l'autre, aux contours culturels, aux dynamiques inconscientes. L'entretien de cette réflexivité conduit le sujet, aussi jeune qu'il soit, à s'approprier le monde et dès lors, y participer.

2. Contenir la fonction réflexive

Permettre l'essor de la capacité réflexive relève de l'interdépendance du petit humain à l'ensemble de ses semblables qui doit, dans son environnement immédiat, supporter, soutenir cette activité de la pensée. Puisque les théories de l'attachement insistent sur la nécessaire contribution psychique des autres humains alentours afin de réguler les fluctuations psychiques du jeune enfant, les figures d'attachement contribuent à créer un espace sécurisant. Elles interagissent avec l'*infans*, dont l'appareil psychique, encore novice, dont le mécanisme de refoulement n'est pas encore efficient, apprend, expérimente face à l'autre et dans le cadre qui accueillent leur relation.

« 1- Nous admettons que l'internalisation de la représentation des états psychiques internes dépend de la sensibilité réflexive de celui qui élève l'enfant ; 2- L'évolution progressive vers une position réflexive est liée d'une façon intrinsèque à l'expérience de sécurité de l'enfant qui explore l'esprit de sa mère pour démêler les sentiments et les pensées qui peuvent rendre compte de son comportement ; 3- La personne qui élève l'enfant apporte par ailleurs une contribution importante. Quand il est engagé avec l'enfant, particulièrement dans le jeu, le parent se centre à la fois sur son monde interne et sur une perspective basée sur le principe de réalité (Fonagy, Target 1996 ; Target, Fonagy, 1996). L'enfant est conduit à évoluer d'un monde subjectif où l'expérience interne et la réalité externe sont considérées comme équivalentes, à un monde interne mentalisé où les expériences subjectives sont reconnues comme seulement une version de la réalité externe, « une représentation de la réalité ». »⁴

La présence de l'autre, indispensable, contribue à l'organisation psychique de l'enfant qui déploie sa réflexivité en lien avec le répondant de l'autre et de l'environnement. Par la réflexivité, l'enfant devient de plus en plus acteur, participant de sa prise au monde et de son

4 P. FONAGY, « Attachement au cours de la petite enfance, désordres de la conduite à l'adolescence : le rôle de la fonction réflexive », in *Personality and conduct disorders*, Dir. International Society for Adolescent Psychiatry, & al, « Adolescence », Éditions GREUPP, Paris, 2000, p-354

propre apprentissage. La contribution de l'autre, miroir psychique, est essentielle car elle permet à l'enfant de se situer et de trouver son équilibre, dans le jeu fluctuant du principe de réalité, dans l'interstice, l'inadéquation permanente entre le dedans et le dehors, la présomption et le trouvé. L'interaction de l'autre influence les processus de régulation psychique et émotionnelle de l'enfant qui doit pouvoir par l'attachement qu'il porte à cet autre, trouver la sécurité nécessaire à l'exploration tant physique que psychique pour concrétiser son expérience.

« L'expérience de la sécurité est le but du système d'attachement qui est d'abord et avant tout un régulateur de l'expérience émotionnelle (Sroufe, 1996). [...] Un système dyadique de régulation se développe graduellement, les signaux de changement d'état du bébé sont compris par celui qui en a la garde et qui réagit à ses signaux, en conséquence la régulation du système augmente. Le nourrisson apprend que son excitation en présence de celui qui le garde ne le conduira pas à une désorganisation allant au-delà de ses capacités à la supporter. Dans des états d'excitations incontrôlables, le bébé viendra chercher la proximité physique dans l'espoir d'être apaisé et de retrouver son homéostasie. »⁵

La fonction contenante de l'autre, notamment des figures d'attachement, permet le développement psychique de l'*infans* qui au travers de l'expérience continue, s'approprie une réalité subjective et singulière. La fonction réflexive que l'autre lui renvoie également, engage le travail de pensée et de représentation, pour permettre au sujet de participer au vivant, en prenant sa part. Le décollement progressif du moi du reste du monde, creuse l'espace intérieur du jeune enfant qui s'autorise à advenir et dont la réflexivité consolide la recherche de sens, de compréhension et de signification. Corrélée à cette entreprise investigatrice, le sentiment de soi émerge et l'enfant se singularise au fur et à mesure de sa croissance. La sécurité interne à chacun, relative à la qualité des relations et des soins apportés à l'enfant, détermine les marges d'exploration de l'enfant et forge des modèles d'identifications et d'actions. Fortement liée à la charge affective et émotionnelle que les expériences personnelles ont générée, la sécurité interne de l'enfant est interrogée à chaque apprentissage.

Les travaux réalisés par Peter Fonagy sur l'attachement et spécifiquement la fonction réflexive, dans la lignée des recherches de Bowlby, questionnent la problématique adolescente au regard de cette sécurisation intérieure. Les liens premiers engagés dans le cercle proche avec les figures d'attachement, modélisent un rapport au monde, aux autres et aux objets avec

5 Ibid., p-348

lesquels l'humain interfère. En interrogeant les dérives adolescentes et les troubles comportementaux qui surviennent alors, Fonagy démontre que les difficultés rencontrées lors de la petite enfance en termes d'attachement vont conditionner les relations avec les autres au moment de l'adolescence. Le jeune, déjà en proie à des ruptures identificatoires, bouleversé par les changements psycho-sexuels qui transforment son rapport à l'autre, vérifie la résistance de ses relations dans les jeux transférentiels qui s'organisent autour de lui. Il teste la validité de ses assises narcissiques qui sont à la base de la sécurisation intérieure et qui doivent lui octroyer la confiance suffisante à l'exploration, à la prise d'autonomie et à son affirmation.

« Le système d'attachement (recherche de proximité, de sécurité, de protection et protestation contre la séparation) qui était dysfonctionnel pendant l'enfance a maintenant de nouvelles fonctions à remplir pour lesquelles il est, dans une large mesure, inadéquat. La transposition de l'attachement à l'égard des parents aux pairs et aux adultes que représentent les institutions sociales ont peu de chance de réussir. [...]. L'absence d'un lien sûr aura pour effet l'échec du transfert d'attachement à des institutions sociales au cours de l'adolescence. Il en résulte une absence caractéristique d'engagement à ces institutions et une certaine vulnérabilité à la délinquance et aux crimes. »⁶

La capacité réflexive du sujet se construit donc à mesure que le jeune enfant grandit et se représente le monde. Le soin accordé à la dimension réflexive de l'individu, pendant sa jeune enfance, détermine sa relation à son milieu et à la façon dont il se développe, en lien avec les autres et les attendus culturels. A l'adolescence, le jeune doit pouvoir retrouver dans son entourage et son environnement qui s'ouvrent davantage, d'autres balises contenantant lui permettant de faire l'épreuve de son autonomie, et par là, celle de sa singularité et de son identité. Pour faire cet apprentissage, le jeune doit pouvoir compter sur une sécurité intérieure lui permettant de se risquer à l'investigation et l'exploration, en se mesurant à ses pairs, aux adultes qu'il découvre dans son milieu scolaire et social, puis professionnel.

Sécurité et contenance sont donc nécessaires au développement du jeune enfant afin qu'il puisse explorer le monde et que sa capacité réflexive s'amplifie. Les premières dispositions dans lesquelles se trouvent l'enfant vont forger ses premières identifications, en miroir aux figures d'attachement qui contribuent à l'ancrage d'une sécurité intérieure. La stabilité de ses assises narcissiques, réévaluées au temps de l'adolescence, conditionne les

6 Ibid., p-362-363

enjeux transférentiels dans la relation aux autres, aux groupes et aux institutions. Néanmoins si cette sécurité intérieure est nécessaire pour le jeune enfant, elle l'est tout autant pour tous les apprentissages, à tous les âges de la vie.

Aussi à l'adolescence, alors que différentes ruptures s'opèrent, que le jeune perd ses illusions infantiles, « se sentir en sécurité » constitue un motif légitime. Les transformations physiques et psychiques sont perturbantes et la mise en sens de l'expérience nécessite un accompagnement qui ne néglige pas l'aspect émotionnel et qui puisse compter sur les ressorts d'une réflexivité efficiente. C'est pourquoi celle-ci doit être entretenue, contenue, pour constituer un atout certain, une ressource sécurisante.

Tenir compte de ces dimensions du développement de la psyché humaine conduit à penser des contours sécurisants donc qui puissent offrir à la relation éducative des transactions confiantes pour les deux parties. Non seulement, ce postulat permet de supposer que les apprentissages soient plus efficaces pour l'apprenant, mais aussi il implique de la part de l'enseignant de détenir ces mêmes connaissances utiles à la relation.

II Redessiner les contours de la relation éducative

1 Rechercher la sécurité

Dans le champ scolaire, les enseignants sont les interlocuteurs privilégiés des jeunes. Par les relations qu'ils entretiennent, se manifestent de façon assez significatives les conflits auxquels se heurtent les adolescents. La relation éducative, si elle réactive des fantasmes inconscients de menace d'intrusion, de castration, tout en alimentant constamment les dynamiques de pouvoir entre les statuts enseignant-enseigné, est au cœur des jeux transférentiels qui bordent toutes les relations humaines. Le besoin de sécurité est impératif afin que les apprentissages puissent se faire sans être parasités par les conflits inconscients. Souvent dépassé par sa propre agressivité, l'état adolescent révèle bien trop le mal-être qui doit amener le jeune à s'interroger sur ses comportements et à en assumer les conséquences. A la fois réflexes défensifs et protecteurs, certains comportements violents des jeunes

s'expliquent par cette difficulté intérieure à se sécuriser, tant pour s'adonner à l'apprentissage, que pour autoriser l'autre (l'enseignant) à y participer.

« On peut ainsi considérer l'ensemble du système défensif du sujet et les modalités relationnelles qui en découlent sous l'angle de l'aménagement de la dépendance d'un Moi affaibli par un sentiment d'insécurité interne. A la place de relations simples et diversifiées s'installent des modes relationnels défensifs marqués par le besoin défensif d'emprise que traduisent deux qualités d'investissement qui signent le besoin du Moi de compenser une faiblesse interne par un surinvestissement de l'objet investi ou de ses substituts et qui sont : l'excès et la rigidité. L'excès est l'effet d'un surinvestissement lui-même généré par la nécessité de contre-investir une réalité interne insécurisante. Quant à la rigidité son intensité est proportionnelle à celle de la menace narcissique éprouvée par le Moi. »⁷

Les tendances à l'agressivité, comme la volonté de maîtrise sur les objets (notamment les relations), conduisent les adolescents en difficulté à compenser la défaillance de leurs assises narcissiques, censées assurer leur sécurité intérieure. La relation éducative qui réactive les fantasmes inconscients liés au savoir, à l'énigme du sexuel, ramène sur la scène scolaire des situations complexes et conflictuelles. Il ne s'agit pas de conflits directement assignés à l'endroit de la personne de l'enseignant ou de l'adulte de l'institution, mais il se joue de l'affect, transféré d'une relation à l'autre.

2 Le transfert dans la relation éducative

Freud, dans ses recherches sur l'hystérie et sur la cure analytique, a dégagé la notion du transfert comme l'enjeu majeur à la guérison thérapeutique, au dénouement de la névrose, faisant appel à des traces inconscientes installées dans les relations infantiles. Le modèle relationnel de l'individu tient des identifications premières que le jeune enfant réalise en assimilant les traits psychiques de ses figures d'attachement. Dans les relations futures que l'individu entretient, des transferts d'affects, de sentiments généralement ambivalents et empreints des premières relations infantiles, teintent la nouvelle relation.

7 P. JEAMMET, « La référence psychanalytique est-elle toujours d'actualité dans l'approche des troubles de la personnalité et des conduites à l'adolescence ? », in *Personality and conduct disorders*, Dir. International Society for Adolescent Psychiatry, & al, in « Adolescence », Éditions GREUPP, Paris, 2000, p-134

« Le transfert est une modalité du fonctionnement de l'esprit qui implique une transposition de l'investissement libidinale d'une personne sur une autre dans sa forme, son organisation, ses qualités ; la quantité d'énergie libidinale engagée dans ces mouvements varie et peut-être considérable, comparable aux investissements initiaux. [...] Le transfert implique la conservation d'une forme relationnelle et la fidélité à une relation antécédente conservée dans l'Inconscient. »⁸

Dans le cadre de la cure analytique le transfert se réalise entre la personne de l'analyste et de l'analysant, et doit permettre à l'analysant de recomposer avec les désirs archaïques et inconscients, mettant en jeu généralement les problématiques œdipiennes. Le transfert, s'il apparaît comme la clé d'une cure qui évolue positivement, occasionne la possibilité pour l'analysant de résoudre dans l'espace de la cure et avec le soutien et la contenance de l'analyste, les problématiques inconscientes révélées. C'est ce qui a permis à Freud d'envisager deux catégories de transferts, l'un positif, dont la levée du refoulement permet la résolution de certains conflits ; l'autre négatif, prenant figure de résistance.

Non seulement le concept de transfert a conduit à poser un jalon important dans la théorie et dans la clinique psychanalytique, mais il a permis également de révéler son importance et sa puissance dans toutes sortes de relations humaines, notamment dans la relation éducative. Freud en 1914, dans un texte intitulé *Sur la psychologie du lycéen*, met en avant les similarités reconnues dans le transfert qui se jouent entre le maître et l'élève, dégageant par là, la résurgence de conflits inconscients qui pèsent sur la relation éducative. Il analyse les sentiments tantôt affectueux, tantôt agressifs que les écoliers sont susceptibles de ressentir au moment même où dans leur développement, les enfants apprennent à inhiber leurs pulsions, sous l'effet de la menace de castration. Cette influence perdure jusqu'à l'adolescence alors que les identifications premières sont remaniées.

« C'est dans cette phase du développement du jeune individu que survient sa rencontre avec les maîtres. Nous comprenons maintenant notre relation à nos professeurs de lycée. Ces hommes, qui n'étaient pas tous pères eux-mêmes, devenaient pour nous un substitut paternel. C'est pourquoi ils nous semblaient, même s'ils étaient encore très jeunes, si mûrs, si inaccessibles. Nous transférions sur eux le respect et les attentes tournées vers le père omniscient de nos années d'enfance, et nous commençons alors à les traiter comme nos pères à la maison. Nous leur adressions l'ambivalence que nous avons acquise dans la

8 Dictionnaire International de psychanalyse, op. cit., p-1832

famille, et à partir de cette position nous luttons avec eux, comme nous avons l'habitude de lutter avec nos pères charnels. Sans référence à la chambre d'enfant et à la maison familiale notre comportement à l'égard de nos maîtres se saurait être compris, mais pas davantage excusé. »⁹

L'observation clinique a permis de démontrer les éléments transférentiels qui se déplacent d'une relation à une autre. Les enjeux sont également décelables dans la relation éducative, bien que celle-ci ne s'engage pas sur un travail thérapeutique, dans lequel le transfert est essentiel. En revanche, dans la relation éducative, l'appropriation du concept de transfert, conduit à comprendre les valences émotionnelles et affectives qui se jouent au creux de la relation, entre l'enseignant et l'élève. A cela, s'ajoute les éléments fantasmatiques et inconscients, susceptibles d'interagir dans l'espace de la classe.

La notion de transfert amène à considérer les ressorts inconscients qui peuvent soit favoriser, soit entraver l'acte d'apprentissage chez élève. Néanmoins, il convient de ne pas rabattre les influences du transfert dans une voie à sens unique, de l'élève à la figure de l'enseignant. L'apport théorique de la psychanalyse permet de situer avant tout, l'effet miroir ou la correspondance qui existe entre deux personnes, au cœur de la relation humaine. Si la relation éducative apparaît encore aujourd'hui comme étant une question socialement vive, évoquant la responsabilité d'une société trop changeante et d'une jeunesse en perte de repères, le socle institutionnel sur lequel elle s'édifie a encore du mal à se réformer. Un des nœuds majeurs de cette problématique revient à l'occultation constante du lien subjectif et intersubjectif autour desquels se construisent toutes les relations humaines, y compris dans le champ scolaire. A questionner le développement de l'enfant et de l'adolescent, tout comme les théories didactiques en lien avec les apprentissages, est oubliée la dimension enseignante comme réelle participante à la relation éducative et à la réussite des élèves.

« Toutes les recherches que j'ai effectuées ces dernières années m'apprennent en effet qu'il y a encore beaucoup à « penser » pour appréhender la spécificité de ce qui se joue dans les espaces d'enseignement, au-delà du fait évident que s'y reflètent les problèmes de société et les effets de liaison globale des liens sociaux. Je reste convaincue en effet qu'au-delà des effets indéniables des déliaisons sociales et des transformations institutionnelles, il reste encore une zone insuffisamment explorée : celle qui concerne les phénomènes d'ordre

9 S. FREUD, « Sur la psychologie du lycéen », in *Résultats, idées, problèmes*, tome I, PUF, Paris, 2001, p-230-231

psychique inhérents à l'acte même d'enseigner, des phénomènes liés à l'instauration du lien didactique dans les espaces d'enseignement. »¹⁰

La relation éducative engage autant les enseignants que les élèves, vers un but commun qui est l'instruction d'un savoir aux prises d'une intersubjectivité largement condamnée. Le cadre institutionnel de l'école tend à exiger de la relation entre les enseignants et les enseignés, un lien déserté d'émotions et d'affects, dépourvu de singularité, là où seule la transmission rigide et froide du savoir doit servir un projet pédagogique homogène et universel. Le traitement fait aux corps dans l'espace scolaire analysé dans les chapitres précédents appuie l'intention descendante et désincarnée d'une relation éducative qui ne laisse transpirer aucune singularité, ni de l'enseignant, ni de l'élève. Pour autant, pléthore d'enjeux relationnels, psychiques et physiques, quadrillent la dynamique à l'œuvre dans une salle de classe, occasionnant bien souvent des conflits de tous niveaux et de toutes formes, que ce soit dans l'acte d'apprendre pour l'élève, ou dans l'acte de transmettre pour l'enseignant.

« Or, l'enseignant, dont je fais l'hypothèse qu'il est, comme chacun de nous, un sujet divisé par son inconscient, ne peut pas plus qu'un autre laisser celui-ci à la porte de sa salle de classe [...], ni avoir un appareil psychique qui effectue en permanence, et sans qu'il y prenne garde, un certain travail pour le maintenir en équilibre entre plaisir et souffrance. »¹¹

La personne qu'est l'enseignant est engagée pleinement dans la relation éducative, si bien qu'il y projette également les fantasmes tantôt nobles, tantôt inquiets qui consolident son propre rapport au savoir, au monde, hérités de sa propre histoire unique et subjective. La participation psychique de l'enseignant dans le cadre de son enseignement et donc de la transaction qui s'élabore dans la relation éducative, doit retrouver de l'importance et doit être considérée dans la formation des enseignants. Jusqu'alors, l'enseignant conserve une image institutionnelle qui le retranche de la relation au sens dynamique, et le maintient dans le stéréotype de l'individu rationnel et objectif, auquel lui-même, très souvent, succombe.

« Dans ce contexte de significations, la représentation que se fait l'enseignant de lui-même est celle d'un être indépendant, émancipé de toute détermination psychologique, sociale et institutionnelle. L'élève, lui, est espéré sans faille ni histoire personnelle qui introduisent une conflictualité potentielle dans son rapport à l'apprentissage et à la transmission. Cette

10 C. BLANCHARD-LAVILLE, *Enseigner aujourd'hui*, PUF, Hors collection, Paris, 2013, p-15

11 Ibid., p-17-18

construction de la réalité du lien dans l'école échappe bien souvent à la conscience des professionnels. Elle oriente néanmoins leurs pratiques et leurs conduites, à leur insu, dessinant une figure de l'enseignant et du processus qui exclut la dimension intersubjective. »¹²

La tradition institutionnelle dans laquelle se sont inscrits le rapport au savoir et la formation des enseignants, hérités de cette culture rationaliste, séparatrice du corps et de l'esprit, a consolidé toute une pratique professionnelle comme les attendus moraux et normatifs des élèves. C'est la dynamique du lien qui a été refoulée, par laquelle se construisent les interactions familiales, sociales, écologiques comme références subjectives et intersubjectives. L'école outille les jeunes pour qu'ils s'insèrent dans la société, c'est-à-dire, en étant capables de se positionner dans son rapport à l'autre, et de façon transversale, de la sphère sociale à la sphère professionnelle. Et pour autant, la formation à la personne et au citoyen ne propose pas proprement dit d'enseignement réflexif sur la dynamique relationnelle, véritable principe d'altérité. L'institution renvoie encore trop le clivage qui la fonde et la divise, offrant aux deux parties, enseignants et élèves, des antagonismes trop forts, parmi lesquels la question de l'autre et de la différence.

« La menace vécue face aux caractéristiques actuelles dans les classes tient au fait que derrière l'élève c'est un ensemble de représentations concernant le statut de la différence et de l'autre qui pose problème. La figure de l'autre, impensée, se donne comme un vide, un blanc, qui borde le sujet de raison ou comme un obstacle qui vient buter contre un autre envisagé dans une toute-inclusion (l'autre est un double de moi-même) ou dans une extériorité radicale (l'autre est un étranger qui n'a rien à voir avec moi). »¹³

Le point de butée auquel chacun se confronte, demeure la relation à l'autre, fondement de la division du sujet. Pour autant il est difficile de se l'exposer à soi, en tant que contrainte tout comme en tant que savoir divisant, savoir ayant fonction de coupure. Néanmoins, aborder la relation enseignante sous le prisme de la subjectivité offre la possibilité, de restaurer au creux de l'acte éducatif, l'importance du lien que l'interdépendance souligne déjà, du sujet néotène au sujet vulnérable.

12 F. GIUST-DESPRAIRIES, « Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée », in Olivier NICOLLE et al., *L'institution en héritage*, Éditions DUNOD, Coll « Inconscient et culture », Paris, 2009, p-107

13 Ibid., p-109-110

3 Repenser la posture de l'enseignant

3.1. Une identité professionnelle interrogée

Les auteurs telles que Florence Giust-Depraires, Claudine Blanchard-Laville ainsi que Mireille Cifali, ont allié leurs propres expériences de l'enseignement à celle de l'analyse ou des théories psychanalytiques, pour éclairer les enjeux du lien dans la relation éducative, mais aussi dans les « métiers de l'humain ». Interrogeant les pratiques enseignantes, en lien avec des observations cliniques, les travaux de ces auteurs ont permis de mettre en lumière l'importance de la subjectivité tant dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants, que dans l'analyse des situations de classe. Alors que les enseignants témoignent d'une difficulté à travailler avec les jeunes, allant jusqu'à déclarer une véritable souffrance au travail, il importe de proposer aux enseignants des outils de lecture tant sur leurs pratiques, construites autour de leur propre histoire, que sur les modalités de la relation dégagées par les théories et les observations psychanalytiques.

« Si la subjectivité et l'intersubjectivité dans l'action sont reconnues comme essentielles, alors la question de les aborder dans la formation se pose, de même que celle d'acquérir aussi une connaissance de leurs possibles dérives. Pour quels bénéfices ? Assurer la nécessité de se repérer journallement dans les actions qui s'adressent aux autres, dans les relations qui se tissent, dans les enjeux sociaux qui demandent parfois des prises de position courageuses, dans la collaboration avec d'autres professionnels. Ce repérage ne peut se faire que si un sujet s'y engage avec une connaissance de ses propres potentialités psychiques, ses travers et ses qualités. »¹⁴

Ces auteurs ont proposé des dispositifs auprès des enseignants permettant de nouer, à travers le récit biographique, un travail d'historicisation du passé de chacun, permettant de mettre en avant leur scolarité, leur rapport au savoir et de les imbriquer à leur désir d'enseigner. Les récits formulés ont permis aux enseignants de construire à la fois leur identité professionnelle, comme de nourrir une analyse de pratique professionnelle. Si ces dispositifs sont ponctuels, locaux et aléatoires, ils permettent de révéler la fécondité du travail réflexif

14 M. CIFALI BEGA, « Formation des enseignants », in C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Coll Questions de société, Éditions Eres, Toulouse, 2019, p-419

sur l'histoire de l'individu et sur sa pratique professionnelle. De façon complémentaire, c'est toute la considération faite au lien et à la relation qui s'en retrouve dynamisée, permettant d'équilibrer les transactions humaines dans la relation éducative.

« Ce travail réflexif leur permet [aux enseignants] de réaliser qu'ils n'ont ni à toujours remettre la responsabilité de leur difficulté à la charge de leurs partenaires, ni à l'autre extrême, à attendre « la bonne solution » de l'extérieur. Ils acquièrent le désir de chercher patiemment leur propre voie pour recouvrer le pouvoir sur leur acte d'enseigner. Cette quête soutient leur désir d'exercer ce métier sans se laisser gagner par la routine mais au contraire, avec une vitalité professionnelle raffermie, si la réalité effective de leurs difficultés se maintient dans des proportions acceptables. »¹⁵

Il convient d'affirmer la nécessité de penser le métier de l'humain, notamment celui de l'enseignement et de la transmission, en lien avec les forces agissantes du sujet, entremêlées de pulsion de vie et de mort. La capacité à se relier au-delà de soi, à sa fibre humaine, comme sujet divisé et enlacé à l'inconscient, engage une réflexion sur sa finitude, mais aussi nourrit la dialectique fertile entre singularité et collectif. Cette réflexivité consolide les multiples visages de l'altérité. Par-là, les enseignants acquièrent des éléments de compréhension sur les enjeux relationnels, prenant de la sorte le recul nécessaire à l'analyse de leur parcours et de leur pratique professionnelle. Ces dispositifs permettraient d'accompagner les enseignants à penser leur posture, articulée à leur subjectivité, sans oublier la dimension de l'autre, l'élève, ou le groupe classe avec lequel ils sont en relation. Cette posture, qui accompagnerait une prise de position, permettraient de restaurer dans l'échange un rapport moins hiérarchique et descendant, rapport de force encore trop souvent à l'œuvre dans le cadre de l'institution. Si le cadre est indispensable à la relation éducative, l'espace à l'intérieur de la classe où se jouent l'apprentissage, l'interaction, le doute, le conflit potentiel, doit permettre la cohabitation psychique de chacun, enseignant et élèves.

« Mon hypothèse est que, dans l'état actuel des choses, il est de la plus haute importance pour les enseignants d'acquérir cette capacité à instaurer et tenir un cadre créateur d'espace pour le collectif d'élèves. Cela peut davantage les tirer d'affaire que de tenter de renforcer leurs défenses anciennes ou d'aller dans le sens de leurs penchants habituels en soutenant leur quête d'une forme d'autorité anachronique et inefficace dans la plupart des cas. Les enseignants ont ainsi tout intérêt à apprendre comment favoriser la création d'un espace

15 C. BLANCHARD-LAVILLE, *Enseigner aujourd'hui*, op. cit., p-23

d'apprentissage pour les élèves dans un climat de rencontre effective qui puisse contenir les anxiétés de chacun et les attaques aux liens. »¹⁶

3.2. Le holding didactique

Claudine Blanchard-Laville a théorisé des concepts, tirés des apports psychanalytiques, appliqués au champ scolaire et à la dynamique relationnelle au sein de la salle de classe. En empruntant les concepts d'enveloppe psychique à Didier Azieuf, l'auteur imagine l'espace de la classe comme nécessitant un contour sécurisant, qui borde la transaction humaine. Cette enveloppe psychique, consiste à contenir les échanges et les manifestations psychiques de chacun, en lien avec le savoir didactique de son enseignement. En affirmant que les enseignants gagneraient à maîtriser les enjeux psychiques à l'œuvre dans la relation, tant d'un point de vue théorique que subjectif, ils seraient à même de consolider leur pratique professionnelle mais surtout, d'offrir ce « cadre créateur d'espace » pour les élèves. Claudine Blanchard-Laville se réfère à un « holding didactique » qui assure la fonction contenante pour le groupe classe par l'enseignant.

« Par rapport à cette dimension du groupe, je développe l'idée que les enseignants auraient à construire une enveloppe groupale pour assurer un « holding » didactique suffisamment sécurisant pour les groupes d'élèves. Un holding au sens où Donald Woods Winnicott a défini le terme, mais que je qualifie de didactique dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de contenir ou de maintenir les élèves, mais d'établir un setting didactique suffisamment sécurisant et stimulant pour que les élèves puissent apprendre. »¹⁷

Le besoin de sécurisation nécessaire à l'exploration psychique, à l'apprentissage, comme à la réflexivité, doit être considéré au creux de la relation éducative, organisée autour des enjeux transférentiels, subjectifs et inconscients que chacun apporte au lien. Cette sécurisation intérieure, relevant des premiers soins et des premières identifications que l'enfant expérimente, doit être maintenue et compensée dans la transaction humaine qui garantit l'apprentissage. A l'adolescence, alors que le développement psycho-sexuel est réifié, laissant la porte grande ouverte à l'instabilité, au doute et à l'angoisse, face à la question de l'autre redécouvert, il importe que les contours de la relation humaine, de surcroît éducative,

16 Ibid., p-22

17 Ibid., p-19

apporte un cadre par lequel la sécurité est efficiente. Ce « holding didactique » trouve sa force par la fonction contenant, délimitante, respectueuse du mouvement interrogatif et réflexif du jeune par lequel il est engagé dans la construction de son savoir.

« Réalisé pour le groupe d'élèves, sinon pour chaque élève en particulier, ce holding psychique est bien entendu sans contact physique effectif et concourt à la création d'un espace transitionnel dans la classe. La capacité au holding tient pour une part essentielle aux qualités du psychisme de l'enseignant/e, mise en œuvre à travers les modes de liens installés avec les élèves, lesquels se manifestent à la fois par les paroles prononcées et par les éléments non verbaux émanant du corps et de la voix de l'enseignant/e. »¹⁸

Le concept de « holding » emprunté à Winnicott, permet d'insister sur la nécessaire limite qui pose le cadre sécurisant de la découverte et de l'apprentissage, tout comme de la rencontre effective entre deux individus. Si le « holding » accroît la sécurisation, c'est pour que puisse se réaliser les transactions humaines, comme supports transférentiels au savoir, entre l'enseignant et l'élève. La nécessité de tenir assemblées les différentes représentations et idées, permet à l'apprentissage de se réaliser sans laisser -trop - de place à l'angoisse du vide, de la distance, de l'erreur qui, pour nécessaire qu'ils soient, constituent de véritables freins. Si l'espace de la classe ne permet pas cette enveloppe structurante, le pulsionnel peut emprunter les voies plus courtes de décharge par l'agressivité ou toutes autres manifestations corporelles qui traduisent l'inconfort de la relation mais surtout du rapport au savoir.

« Le holding porte, tient, fait tenir ensemble l'informe, rassemble ce qui dé-borde, interrompt les écoulements, calme et engage ainsi sur la voie de l'humanisation et de la symbolisation, sur le terrain des représentations. »¹⁹

Concevoir une pédagogie de la réflexivité implique donc de repenser certains éléments impérieux qui se jouent au cœur de la relation éducative et qui conditionnent l'apprentissage. Le chapitre précédent a insisté sur la critique faite à l'institution qui génère des formes de savoir clivées, instituées et qui mettent à mal tant la posture de l'enseignant, que le rapport relationnel de ce dernier à l'élève. S'il s'agit avant tout d'une transaction humaine, la relation éducative bien qu'elle ait pour objectif premier d'instruire et d'accompagner le jeune à réussir

18 C. BLANCHARD-LAVILLE et al, *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, Coll Savoir et Formation, Éditions L'Harmattan, Paris, 2009, p-178

19 M. BENHAIM, *Les passions vides, Chutes et dérives adolescentes contemporaines*, Éditions ERES, Toulouse, 2016, p-84

sa scolarité, elle engage deux individus, deux sujets dont les conflits inconscients, subjectifs sont susceptibles d'interagir avec les stratégies d'apprentissage pour le jeune et les principes pédagogiques pour l'enseignant.

Les propositions de réflexion faites par les auteurs tels que Giust-Deprairie, Cifali et Blanchard-Laville, amènent à questionner l'enseignant sur son parcours personnel en lien avec sa pratique professionnelle afin d'éclairer certains aspects transférentiels. Aussi, ce dispositif d'analyse réflexive des pratiques professionnelles invite à regarder l'humain par le prisme de l'ambivalence pulsionnelle, en charge d'assurer la continuité du vivant. Les apports théoriques de la psychanalyse apportent profondeur à l'interaction humaine dans la mesure où ils situent le sujet dans un prolongement historique, social et subjectif qui, pour singulier qu'il soit, ne peut se désolidariser du collectif. L'interdépendance chère au nourrisson, indice d'appartenance à l'espèce humaine, gagnerait à être enseignée à ceux qui aux premières loges du (supposé) savoir, engagent un pan de leur subjectivité dans leur pratique d'enseignant. Associées à cette (re)découverte, ce sont de nouvelles postures qui permettraient de garantir aux jeunes un cadre créateur d'espace, un cadre sécurisant à l'exploration de l'apprentissage et qui soutienne la quête identitaire des adolescents, au moment même où de grandes transformations les traversent.

« Définir ainsi la subjectivité dans la profession, c'est espérer la présence pour un professionnel d'un désir de comprendre ce à quoi il est confronté, de nommer ce qu'il ressent, de se saisir d'un élément surgissant d'une évolution des autres ou de lui-même. C'est postuler son intérêt à être alerté par la souffrance, la sienne et celle des autres ; se laisser convoquer par la difficulté en prenant sa part mais en regardant comment elle se fabrique pour lui-même et pour les autres. Illusion ? Lucidité impossible puisque chacun est enfant d'un siècle et enfant de soi-même, donc peu capable de distance et de compréhension, soumis qu'il est à des influences ne pouvant pas sans difficultés être perçues par lui ? Certes, une telle lucidité constitue un impossible auquel il y aurait pourtant à tendre, tout en le sachant inatteignable. »²⁰

Si le holding apparaît comme une nécessité au sentiment de continuité du bébé, tel que l'a écrit Winnicott, c'est pour trouver portance et soutien au bras de l'autre. De cette interdépendance première, née de la dyade mère-enfant, mais qui s'élargit toujours plus à

20 M. CIFALI BEGA, « Formation des enseignants », in C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, op. cit., p-419

mesure que s'étaye la vie relationnelle de l'être humain, cet attachement s'estompe en grandissant, gommé par les stéréotypes culturels puissants qui associent autonomie et indépendance, réduisant le lien à de l'aliénation.

Comment penser le lien dans l'école moderne d'aujourd'hui, rattrapée par une « fondation identifiante saturée » qui ne laisse plus ou peu de place à la différence, sous toute ses formes d'altérité.

La pédagogie de la réflexivité propose de repenser le lien humain et de restaurer la force de l'interdépendance, dans un souci réflexif qui conduise le sujet à se situer parmi les autres, en interrogeant son dynamisme psychique et en creusant sa conscience corporelle. Si les programmes et référentiels nationaux (voir chapitre 5 et supra) adoptent un jargon nouveau en invitant les jeunes à plus d'empathie, comment une pédagogie de la réflexivité peut-elle s'inscrire dans ce sillon ?

III Apprendre à relier

Le lien et la relation à l'autre recouvrent au moment de l'adolescence une dimension nouvelle. L'irruption de la génitalité conduit l'adolescent à se décentrer pour se tourner vers l'autre. Étape clé de sa construction identitaire, le pubertaire (Gutton) amène le jeune à redéfinir ses relations à mesure qu'il prend conscience de son identité sexuée. Si l'état adolescent est émotionnellement fort, c'est parce que les découvertes sont intenses et qu'elles déstabilisent le construit de l'enfance. Les ruptures induites par les transformations psychiques et physiques occasionnent des espaces où peuvent se loger le doute et l'incertitude, comme d'autres traductions angoissantes de la réalité. L'adolescent, dans cet espace qui s'ouvre doit pouvoir engager un travail de réappropriation de son histoire (« se construire un passé », Piera Aulagnier) vérifiant la validité d'une permanence identificatoire, tout en absorbant la nouveauté de ses désirs et pensées. L'espace ainsi ouvert, doit permettre au jeune de procéder à un travail de discernement et de mise à distance, concrétisant un processus de connaissance de soi. C'est précisément à cette étape significative du travail adolescent qu'une pédagogie de la réflexivité doit être mise en place afin de soutenir le travail réflexif du jeune, dans son effort de construction et de liaison. En lien avec cette fonction première de relier et d'assembler qu'accomplit la réflexivité première du nourrisson dans l'objectif de se décoller progressivement de l'autre, la fonction réflexive du sujet humain doit

pouvoir trouver des points d'appui, de surcroît à l'adolescence, pour que le travail nouveau d'identification trouve sa route.

Au-delà de cet engagement réflexif, il s'agit de réactualiser dans tous les apprentissages que le jeune exécute, la force du lien qui l'unit de façon plurielle à l'autre, tout comme à son environnement social et naturel, jusqu'à sa propre individualité. Le corps, comme espace d'expérience et d'affirmation, par le prisme de la sensorialité doit contribuer au premier plan de ces apprentissages, en catalysant le donné sensible en expérience subjective. Associé à cette démarche, la réflexivité doit permettre au jeune de discerner et d'exercer sa pensée dans un effort de connaissance qui suppose de vérifier ses idées, de consolider son argumentation et de se risquer à la réfutation de l'autre. Sans perdre de vue l'interdépendance et les connexions multiples qui soutiennent le mouvement du vivant, offrant et retirant tout à la fois.

Apprendre à reconnaître suppose que le sujet dispose de l'expérience ou des connaissances qui permettent la mise à distance et l'évaluation. Cela vaut pour tout objet de connaissance y compris dans le domaine des relations entre pairs. Dans le projet d'entente citoyenne que tend à consolider l'institution scolaire, les injonctions à la reconnaissance de l'autre dans et par sa vulnérabilité conduisent les acteurs de l'institution à conseiller aux jeunes de faire « preuve d'empathie ».

1. L'empathie à la mode

En 2013²¹, l'Éducation Nationale fait du climat scolaire son nouveau cheval de bataille, ne s'intéressant plus seulement aux finalités de la réussite scolaire, mais aussi aux moyens favorisant l'épanouissement de tous les agents et les usagers des établissements scolaires, en mettant l'élève au centre de son apprentissage. Le climat de violence et les tensions rencontrées dans les établissements scolaires ont conduit les politiques à concentrer leurs efforts sur les dynamiques inter-relationnelles entre les membres de la communauté éducative, les élèves et leurs familles. Associant à cette démarche des pratiques pédagogiques innovantes et valorisant les apprentissages des élèves, cette nouvelle considération de l'espace scolaire comme lieu commun et partagé, a fait du respect, de la laïcité et de l'engagement citoyen, une priorité. Vers une refondation de l'école de la République, la notion de climat

21 Loi n°2013-595 d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

scolaire apparaît dès lors comme la promesse d'une institution à l'écoute de ses usagers et de ses agents, pour devenir l'école de la confiance et de l'inclusion en 2019²². Les thématiques du bien-être et de la qualité de vie à l'école sont pensées pour donner des contours sécurisants aux apprentissages et favoriser le développement global des jeunes et leur accompagnement.

S'emparant de la problématique du « vivre-ensemble », l'institution scolaire prévoit dans le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », un contenu lié à la « formation de la personne et du citoyen ». Invitation à la connaissance de soi, les textes officiels de l'école évoquent « *l'ouverture à l'altérité* » et la capacité à faire « *preuve d'empathie et de bienveillance* » (Décret n°2015- 372 du 31-03-2015) comme des savoirs-être déterminants à la formation de l'individu. La notion de compétences psycho-sociales (CPS) émerge dans les programmes comme une préoccupation actuelle et essentielle à la construction de la personne.

« Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;*
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui tend de vivre dans une société tolérante, de liberté ;*
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;*
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;*
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;*
- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable »²³*

La préoccupation pour le lien entre individus s'affirme. Les référentiels condensent des objectifs nobles autour de la « formation de la personne et du citoyen » reconnaissant l'altérité comme moyen et support de connaissance et d'ouverture. Les notions d'empathie et de bienveillance inondent les programmes des bulletins officiels et des formations scolaires invitant inévitablement à reconsidérer la posture des enseignants et des éducateurs et la

22 Loi pour une école de la confiance du 28 juillet 2019, Journal Officiel

23 Décret n°2015- 372 du 31-03-2015, Ministère de l'Éducation Nationale, p-2

didactique de ces contenus. Car il paraît évident, pour parvenir à intégrer ces compétences, que les élèves puissent compter sur des enseignements qui revendiquent clairement ces objectifs au travers de contenus spécifiques, comme ils puissent d'espérer que leurs enseignants constituent ces modèles « bienveillants », capables d'empathie.

Si l'empathie apparaît généralement comme une capacité à s'identifier à l'autre, une vision simpliste est trop souvent limitée à « comprendre » l'autre, en se « mettant à sa place » afin de s'imprégner de ses états d'âme, de ce qu'il éprouve et ressent. Cette définition se retrouve dans la mention faite par le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » qui précise que : « *Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance* »²⁴. Ce postulat rejoint les tenants des processus identificatoires qui permettent au sujet d'intégrer des traits de l'autre pour les faire siens. Freud, dans *Analyse des foules et analyse du moi*, souligne brièvement que l'empathie, de façon contradictoire, dans son appel au partage d'émotion, convoque en chacun la part étrangère de l'autre.

*« Un autre pressentiment nous porte à dire que nous sommes bien loin d'avoir épuisé le problème de l'identification et que nous nous trouvons devant le processus, appelé empathie par la psychologie, qui prend la plus grande part à notre compréhension de ce qu'il y a d'étranger à notre moi chez d'autres personnes. Mais nous voulons nous limiter ici aux effets affectifs les plus immédiats de l'identification et également laisser de côté sa signification pour notre vie intellectuelle. »*²⁵

Premièrement, l'empathie repose sur la part affective, transmise d'un premier individu à un autre, permettant au second de comprendre les dispositions affectives et émotionnelles de son semblable. Pour autant cet appel à la reconnaissance de l'émotion de l'autre doit permettre au-delà, la reconnaissance de l'autre dans sa différence. Ce qui précisément peut-être ressenti de façon similaire (émotion, affects) ne transmet pas le vécu de l'expérience réelle à l'autre. Il convient, dans le processus empathique, de ne pas se mettre à la place de l'autre, mais de pressentir comme l'autre en reconnaissant les paramètres qui l'ont conduit à son état émotionnel. Il se joue dans l'empathie un principe contradictoire qui doit permettre au sujet de ressentir « comme si » sans pour autant coller à l'émotion qui ne lui appartient pas. Il

24 Ibid., p-5

25 S. FREUD, « Analyse des foules et analyse du moi » in *Essais de psychanalyse*, op. cit., p-191

y a un double effort, à la fois dans l'action de reconnaître le semblable et le similaire, tout en discernant spécifiquement l'origine de cette expérience, comme n'étant pas sienne mais radicalement celle de l'autre. Ce qui souligne l'usage du terme « étranger » par Freud dans la citation précédente. Il convient dans cet exercice de bien discerner ce qui relève spécifiquement du moi et du non-moi.

Pour autant, l'empathie ne peut se résumer à la part affective et émotionnelle qu'elle engage. Freud fait allusion à la « vie intellectuelle » renvoyant aux processus psychiques impliqués également dans le processus empathique qui revient à considérer les états mentaux. Sans négliger le lien étroit entre émotion et représentation, il convient de mesurer le versant psychique qui accompagne toute expérience émotionnelle.

« Je soutiendrai que l'empathie n'implique pas seulement une réponse affective déclenchée par l'état émotionnel d'une autre personne. Elle nécessite également une reconnaissance et une compréhension minimales des états mentaux de cette personne. L'empathie repose sur notre capacité à reconnaître qu'autrui nous est semblable mais sans confusion entre nous-même et lui. Par conséquent, une autre caractéristique essentielle de l'empathie réside dans la distinction entre soi et l'autre, et ce parallèlement avec l'expérience d'un partage affectif. »²⁶

L'empathie doit donc considérer autant la valence des émotions et des sentiments, que la reconnaissance des « états mentaux » qui accompagnent la situation. La reconnaissance des émotions, si elle apparaît comme accessible au sujet puisqu'il est lui-même concerné par ces propres expériences émotionnelles, recouvre un lexique bien véhiculé collectivement qui permet à chacun de situer. Au contraire, la reconnaissance des états mentaux, suggère une connaissance plus approfondie qui engage réflexivité, parfois assortie de connaissances sur la psychologie humaine. Pour autant, cet apprentissage de reconnaissance des émotions, et la mise en dialogue qu'elle convoque, est-elle transmise aux jeunes ? Considérant la psychologie comme discipline, dispensée à ce titre dans les universités, elle reste absente des programmes scolaires comme de toutes autres interventions.

La culture scolaire convie les jeunes à la connaissance de soi de façon informelle puisque les objectifs du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

26 J. DECETY, « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? », in *L'empathie*, Dir. BERTOZ & JORLAND, Éditions Odile Jacob, Paris, 2004, p-54

recense des éléments relevant de la « formation de la personne et du citoyen ». Si ces éléments doivent faire l'objet d'une acquisition transversale pour ne pas reposer entièrement sur une discipline dédiée - pour l'heure inexistante en tant que telle - comment peuvent-ils gagner à être exploités ?

2. Du « souci de soi » à la pensée réflexive

La connaissance de soi renvoie de façon assez spontanée au frontispice du temple de Delphes qui invitait les Grecs à sonder la profondeur de leur être à la lecture du « connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux ». Cette invitation reprise dans les cours traditionnels de philosophie enjoint l'adolescent de la classe de terminale, voire de première²⁷, à valoriser la démarche introspective de cet adage, dans l'objectif métaphorique d'aller à la rencontre de lui-même pour découvrir les ramifications de l'univers.

« Dans cette pratique, à la fois personnelle et sociale, la connaissance de soi occupe évidemment une place considérable. Le principe delphique est souvent rappelé ; mais il ne serait suffisant d'y reconnaître la pure et simple influence du thème socratique. En fait, tout un art de la connaissance de soi s'est développé, avec des recettes précises, avec des formes spécifiées d'examen et des exercices codifiés. »²⁸

Michel Foucault, dans son œuvre, interroge la culture de soi en lien avec les grands textes grecs permettant d'analyser les conduites passées et les retombées morales sur les sociétés modernes. S'inspirant des récits antiques, il questionne le rapport éthique et politique du sujet à la société. Le « souci de soi » est un item étudié engageant la réflexion sur la responsabilité du sujet, en lien avec sa participation à la cité. Par-là, Michel Foucault propose le « souci de soi » comme la préoccupation nécessaire pour le sujet de chercher à maîtriser non seulement un ensemble de connaissances sur lui-même, mais aussi de pouvoir se transformer, dans un idéal ascétique.

27 En France, depuis la réforme du baccalauréat 2021, l'enseignement de la philosophie est de 4h hebdomadaires en classe de terminale uniquement pour les filières générales et technologiques.

28 M. FOUCAULT, « Le souci de soi », *Histoire de la sexualité*, T3, Éditions Gallimard, Paris, 1984, p-74

Michel Foucault recense les « épreuves nécessaires » à l'entretien de ce soi, dont l'ensemble de ces dispositions doit pouvoir garantir la pérennité de ce souci, tout en mesurant l'évolution et la transformation. Pour y parvenir, ces « procédures d'épreuves » offrent la garantie au sujet d'exercer sur lui-même sa « souveraineté », associées à un « examen de conscience ». L'exercice est conséquent puisqu'il engage à évaluer ses actions journalièrement, dans l'objectif de s'assurer d'une prise sur soi et ses conduites : *« Si "on ne se cache rien", si on "ne se passe rien", c'est pour pouvoir mémoriser, pour les avoir présentes à l'esprit, les fins légitimes, mais aussi les règles de conduite qui permettent de les atteindre par le choix de moyens convenables. »*²⁹

La responsabilité que ce « souci de soi » engage pour le sujet, prolonge sa responsabilité citoyenne. C'est pourquoi ce « souci de soi » devient une culture, dans la mesure où elle s'impose comme nécessité, impliquant contraintes et entretien. Dans cet examen de soi, un outil devient primordial puisque de lui dépend l'évaluation. Il consiste en un travail réflexif, par lequel le sujet s'interroge sur lui-même et aiguise ses propres capacités de jugement et de critique.

*« A cela s'ajoute la nécessité d'un travail de la pensée sur elle-même ; il devra être plus qu'une épreuve destinée à prendre la mesure de ce dont on est capable ; il devra être autre chose aussi que l'estimation d'une faute par rapport aux règles de conduite ; il doit avoir la forme d'un filtrage permanent des représentations : les examiner, les contrôler et les trier. Plus qu'un exercice à intervalles réguliers, c'est une attitude constante qu'il faut prendre à l'égard de soi-même. »*³⁰

Cette disposition spécifique vis-à-vis de soi, conduit à s'interroger sur la pensée réflexive comme élément indispensable à l'examen de soi, par extension à la connaissance de soi. En entérinant le « souci de soi » comme responsabilité personnelle, la réflexivité, comme capacité à entretenir la dynamique de la pensée, gagne donc à être enseignée comme technique, ou méthode.

De nos jours, si « la preuve d'empathie » est convoquée régulièrement comme soupape nécessaire au contact de l'autre, la pensée réflexive, dans sa dimension réellement critique doit y être associée afin de coupler ces deux exigences.

29 Ibid., p-79

30 Ibid., p-79

La pensée réflexive qui se prend elle-même pour objet d'étude et d'analyse, regroupe plusieurs modalités que des chercheurs tels que Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune, ont mis en évidence dans leur ouvrage collectif, paru en 2004, intitulé *Pensée et réflexivité, Théories et pratiques éducatives*. Leur travaux collaboratif ciblent les mises en perspective d'une pensée réflexive, en lien avec les apprentissages, notamment celui de l'exercice critique, et la métacognition.

*« Comme pour la métacognition, le rôle d'une pensée métacognitive consiste à aider l'individu à porter un regard sur sa façon de penser de manière réflexive et sur la gestion de ce processus de pensée complexe. Une pensée métacognitive vise ainsi à amener l'individu à prendre conscience de sa démarche mentale afin qu'il s'améliore et agisse de manière plus efficiente, ce qui lui permettra de mieux penser, de mieux comprendre et de mieux intégrer ses connaissances. »*³¹

La pensée réflexive nécessite que le sujet détienne des connaissances métacognitives qui lui permettent de situer le chemin de sa pensée, en lien avec l'expérience de son apprentissage, tout comme de son examen de soi. La maîtrise de ce procédé conduit le sujet à entretenir un savoir sur lui-même, par sa capacité à organiser ses stratégies d'apprentissages et à les corriger ou les modifier, tout comme il perfectionne de la sorte le moyen qui lui permet de se soucier de sa réussite, et donc de ses actions. En travaillant cette dimension de la pensée réflexive, le sujet est plus prompt à se connaître de l'intérieur, à discerner les opérations non seulement cérébrales mais aussi émotionnelles, tout en les confrontant aux enjeux situationnels en présence de l'autre.

*« Lorsqu'une personne s'attarde à sa démarche mentale, elle devient plus consciente de sa façon d'apprendre. Elle peut alors la comparer avec celle des autres, critiquer les forces et les faiblesses de sa façon de faire et ainsi s'améliorer comme personne apprenante. En se connaissant mieux sur le plan métacognitif, la personne apprenante envisage différemment les idées et réflexions des autres, car elle peut mieux comprendre le sens de ces idées et énoncés et connaître la source de leur élaboration. Elle peut ainsi expliquer plus aisément les commentaires apportés et établir des liens entre les idées pour mieux les mettre en perspective. »*³²

31 R. PALLASCIO, M-F. DANIEL et L. LAFORTUNE, « Une pensée réflexive pour l'éducation » in R. Pallascio et al (Dir), *Pensée et réflexivité, Théories et pratiques éducatives*, PUQ, Québec, 2004, p-8

32 L. LAFORTUNE et A. ROBERTSON, « Métacognition et pensée critique, une démarche de mise en relation pour l'intervention » in *Pensée et réflexivité, Théories et pratiques éducatives*, op. cit., p-123

Se référant au plan métacognitif, la citation précédente illustre néanmoins une démarche proche de la « preuve d'empathie », admettant par la compréhension du sens et de la causalité des énoncés, la présence d'un autre, extérieur. La pensée réflexive permet donc de s'interroger soi, dans un travail réflexif qui récapitule les « procédures d'épreuves », associé à un « examen de conscience », qui non seulement approfondit la connaissance de soi, mais permet dans l'exercice du discernement et de la critique, d'accueillir la présence de l'autre. Si la responsabilité que confère le « souci de soi » maintient active la pensée qui se renouvelle dans la constance, elle s'associe au travail réflexif comme principe de connaissance. Cette connaissance revêt les aspects de soi, en tant qu'individu singulier pour refléter de façon métaphorique des traits percevables chez l'autre.

L'empathie est associée au domaine des émotions, permettant de reconnaître chez l'autre des traits connus, des émotions déjà expérimentées, qui, sur un modèle mimétique, aide à comprendre et donner du sens à l'expérience partagée avec l'autre. La pensée réflexive accompagne l'analyse situationnelle, qu'elle concerne ou non directement le sujet, et permet l'assemblage d'informations qui donne du sens au vécu. La démarche réflexive, si elle permet de se connaître soi par l'émotion et la métacognition, elle alimente un savoir sur soi que les stratégies d'apprentissage consolident à chaque fois qu'elles sont pensées, analysées, discriminées. Cette démarche mentale, constitutive d'un travail de discernement, doit permettre au sujet de considérer les états mentaux d'un autre.

« L'empathie apparaît ainsi comme une simulation mentale consciente de la subjectivité d'autrui. Cette simulation permet de comprendre ce qu'une autre personne pense et ressent dans une situation présente, passée voire même anticipée. Elle est possible parce que chacun perçoit les autres comme lui-même et partage des représentations qui se sont élaborées au cours des interactions sociales nouées dès la naissance avec eux, sans confusion entre soi et autrui car il est essentiel de reconnaître que les états mentaux de l'autre sont différents des siens. L'empathie est sous-tendue par un ensemble de mécanismes dont les principaux sont la capacité de ressentir les émotions et les sentiments par nous-même et pour les autres et d'adopter intentionnellement la perspective subjective d'autrui. »³³

Pour autant, s'il est possible « d'adopter la perspective subjective d'autrui » pour la cerner et la comprendre, il serait naïf de penser pouvoir tout saisir de l'autre et de son

33 J. DECETY, op. cit., p-87-88

fonctionnement tant émotionnel que cognitif. L'empathie ne rend pas plus l'autre transparent dans ses états d'âmes que dans son histoire et son expérience. Sans oublier que l'inconscient agit et que tout travail réflexif n'en dévoile pas nécessairement les représentations significatives.

Faire « preuve d'empathie », en décelant les états mentaux et émotionnels de l'autre, aide grandement à sa compréhension. Néanmoins, la difficulté relationnelle, lorsqu'elle se présente, ou bien lorsqu'il y a conflit, n'est pas systématiquement solutionnable en étant disposé à ressentir comme l'autre, d'autant plus si l'on est soi-même impliqué. L'émotion si elle vient signifier le déséquilibre qui survient vis-à-vis d'une situation, c'est bien pour signifier l'inadéquation momentanée, entre attente, présomption et la réalité vécue. Réguler l'émotion n'empêche pas la survenue du conflit ni du désaccord, puisqu'elle en est le signal. Comment traiter l'émotion donc dans le champ scolaire ?

3 Les émotions scolaires

Depuis les années 2000, la recherche en sciences de l'éducation s'intéresse à l'importance de l'émotion dans le champ scolaire, revendiquant sa place dans les apprentissages et comme facteur essentiel au développement positif de l'élève et à sa réussite scolaire (Lafortune, Doudin, Pons, Hancock :2004 ; Pharand, Doucet : 2013 ; Visioli, Petiot, Toscani: 2022). Si cet argument semble incontestable de nos jours, la question de l'émotion à l'école et dans tous les lieux d'enseignement secondaire, évoque les enjeux de la relation à l'autre et les formes multipliées de violence auxquelles l'institution de l'école se trouve confrontée. Le regain d'intérêt pour l'émotion dans le domaine scolaire ne doit pas laisser présager que l'autre est transparent, que la « preuve d'empathie » suffise à fluidifier les relations, d'autant plus quand l'institution relève de grandes difficultés à traiter la question de l'altérité.³⁴

Pour autant la littérature actuelle assoit la nécessité de prendre en compte la question de l'émotion en parlant de « gestion » et de « régulation », d'apprendre à « exprimer ses émotions ». Mais l'interrogation persiste sur la légitimité de cette expression et notamment du

34 F. GIUST-DEPRAIRIE, « Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée », op. cit., voir chapitre 5 section 3

cadre qui peut lui être réservée dans le champ scolaire. L'émotion traite du déséquilibre de l'organisme signifiant des formes de danger, de menace et de malaise, impliquant le sujet à rechercher des solutions. A l'école, si les déséquilibres peuvent se situer d'une part dans l'acte d'apprendre, par la nécessité d'accueillir en soi la nouveauté de la connaissance (voir chapitre 5, section 4), l'entaille faite par le déséquilibre et signifiée par l'émotion, tient d'autre part à l'interaction qui met en contact au moins deux individus.

Des précautions sont à prendre néanmoins pour traiter l'émotion. Il s'agirait de ne pas étouffer l'enjeu signifiant de l'émotion qui n'est pas à réprimer, puisqu'il est chargé de sens ; ni de lui laisser trop de place, puisqu'il pourrait donner l'occasion à des débordements émotionnels difficilement maîtrisables, par la communauté par exemple ; ni même d'exiger d'un élève de rendre des comptes sur son état émotionnel, résultant de problématiques strictement personnelles, et dont l'invitation même à s'exprimer, pourrait être vécue comme une véritable intrusion.

« Toujours est-il que l'importance accordée aujourd'hui au sujet, à l'expression de ce qu'il pense et de ce qu'il ressent doit être considérée avec infiniment de prudence et d'esprit critique. D'une part, rien ne dit que la parole soit effectivement une expression personnelle ; d'autre part, chacun a le droit au silence, plus encore sur ce qui lui est le plus intime, ses émotions, ses sentiments. Ni la salle de classe, ni l'école ne sont à construire selon le rêve panoptique. L'usage si fréquent du terme de transparence a quelque chose qui fait frémir ; non seulement un être transparent n'existe plus puisque, pour pousser l'image à son terme, on voit à travers lui, mais encore ce rêve de transparence a toujours été lié aux pouvoirs totalitaires, qu'ils soient politiques, familiaux, médiatiques ou encore scolaires. Il y a plus que du paradoxe à proclamer que le sujet, la personne doivent être placés en premier, et à faire de l'exhibition de ses sentiments, de ses émotions, de ses désirs, un des ressorts du succès dans notre société du spectacle. »³⁵

Mais la question de l'émotion, comme part constitutive de la nature humaine, gagnerait à être appréhendée dans le champ des apprentissages certes, mais aussi, dans une perspective de « formation de la personne » au même titre qu'un savoir sur soi-même, articulée à la connaissance de soi et la pensée réflexive. Sur cet aspect, le travail réflexif deviendrait plus holistique en s'intéressant à la pensée métacognitive, dans l'identification des

35 F. AUDIGIER, « Rien ne sert de nier les émotions, mais... » in *Les émotions à l'école*, L. Lafortune, et al (Dir), PUQ, Québec, 2004, p-90

stratégies et des méthodes significatives de connaissance du monde, tout comme à la dimension corporelle qui recouvrerait un intérêt mérité et justifié.

« Mais reconnaître les émotions n'est ni inviter à leur expression systématique ni leur accorder un statut privilégié. Ce sont les savoirs, les connaissances et compétences qui sont enseignés, les rapports que les élèves construisent avec ces savoirs qu'il convient de raisonner, y compris dans ce qu'ils comportent d'émotions. Apprendre à les distinguer et à différencier ce qui se présente de façon liée, apprendre à mettre à distance pour comprendre autant les savoirs eux-mêmes que les rapports que l'on construit avec le monde social. La distanciation réflexive et critique fait partie de la construction de la personne. »³⁶

L'appréhension de l'émotion ne peut se désolidariser d'une pensée réflexive qui conduise le sujet à s'interroger sur plusieurs aspects de son être, de ses actions et de leurs conséquences, dans toutes les dimensions qui le relient à son environnement et donc nécessairement, aux autres. Si l'espace scolaire doit interroger la question de l'émotion, en lien avec la construction de compétences psychosociales, ce n'est ni pour donner l'occasion aux jeunes de s'épancher de façon désordonnée, ni pour survaloriser les états émotionnels, qu'ils appartiennent aux élèves comme aux enseignants. Pour autant, l'institution scolaire rencontre une difficulté qui repose sur la prise en compte de l'altérité à plusieurs niveaux. Barricadée derrière son idéal universaliste, fondée sur des représentations culturelles qui divisent le corps et l'esprit, refoulent les principes du vivant autour de la sexualité et de la mort, le conflit ne peut que prendre des formes de violences extrêmes pour mettre à mal tous ses usagers.

« Reconnaître et postuler la complexité d'une réalité, c'est en outre, admettre sa nature, à la fois homogène et hétérogène, son opacité, sa multidimensionnalité, exigeant alors, pour une compréhension plus fine, une « multiréférentialité ». En ce sens, l'idée même de complexité s'oppose évidemment à l'idéal, encore plus suspect que naïf, de « transparence » véhiculé par les technocraties contemporaines. Mais, il ne faut pas non plus s'y méprendre, l'hypothèse de la complexité ne signifie nullement un retour à une position agnostique, mystique ou simplement magique. Il faut plutôt y entendre un appel à une autre forme de rationalité, nécessaire pour sortir des errements et des impasses d'une pensée simplifiante, autre forme de de la barbarie moderne. »³⁷

36 Ibid., p-97

Faire le lien entre les multiples formes de connaissances de soi, qu'elles soient de l'ordre de l'émotion ou de la métacognition, implique de mettre en avant le travail réflexif à mener dans une perspective responsabilisante que mobilise le « souci de soi ». Par-là, la connaissance acquise de ses propres procédés mentaux associé à un repérage des signaux émotionnels qui accompagnent cet apprentissage, conduit le sujet à mesurer l'imbrication de sa pensée à structure corporelle, physique et émotionnelle. Mais pour ce faire, il convient de penser le contour de cet apprentissage qui ne peut se limiter à un imagier simplifié des émotions existantes, parmi lesquelles il suffirait de piocher, au risque de contourner une nouvelle fois l'appropriation subjective de ce savoir qui suppose de multiples nuances.

Au contraire, l'idée développée par Pons et Doudin autour d'une « métaémotion », permettrait au même titre que la « metacognition » de dégager les tenants de l'émotion et tous les procédés qui y sont rattachés. Ces chercheurs ont mis en exergue, dans le champ des sciences de l'éducation et de la psychologie du développement, la nécessité d'accompagner les enfants en âge d'être scolarisés (population choisie pour leur étude) à verbaliser les émotions afin de les catégoriser. Leurs recherches établissent que les enfants amenés à évoquer leurs émotions sont plus à même d'étoffer leur savoir-être et en conséquent d'être plus disponibles pour leurs apprentissages, comme dans la relation à l'autre. La « métaémotion » permet de ne pas se limiter à une proposition de « régulation des émotions » qui suppose qu'avant d'être régulée, l'émotion est appréhendée, comprise, nommée, et que ce travail réflexif sur l'émotion permet, en second lieu, une meilleure gestion, une véritable régulation.

« D'une part, il faut entendre, par métaémotion, la compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions. Il s'agit donc d'une connaissance consciente et explicite qu'une personne a des émotions (par exemple, comprendre qu'il est possible de dissimuler ses émotions ou comprendre l'incidence des règles morales sur les émotions). D'autre part, la métaémotion désigne la capacité du sujet à réguler l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins inconsciente et implicite (par exemple, faire semblant d'être heureux ou triste ou, encore, se sentir coupable ou fier). »³⁸

37 J. ARDOINO, *Les avatars de l'éducation, Problématiques et notions en devenir*, Coll Education et Formation, PUF, Paris, 2000, p-258

38 F. PONS, P-A. DOUDIN, P. L. HARRIS, M. de ROSNAY, « Métaémotion et intégration scolaire » in L. LAFORTUNE & P. MONGEAU (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Coll Education Recherche, Presse de l'Université de Québec, Québec, 2002, p-9

Discerner et connaître les modalités émotionnelles et psychiques sous-jacentes, conduit à concevoir les conditions d'émergence de l'émotion pour certes y remédier ultérieurement, mais surtout, amène le sujet à s'interroger sur ses fonctionnements, dans un travail réflexif qui engage le corps. Pour ce faire, l'intérêt et l'attention doivent se porter sur le corps entier, par une connaissance enrichie par la sensorialité qui vise à faire émerger une conscience corporelle. Le corps, dont la place peine à être investie ou reconnue dans le champ scolaire (voir chapitre 5), sommé au silence et à l'immobilité, trouverait dans cette approche, l'autorisation d'une expression. Paradoxalement, la « régulation des émotions » attendue par les référentiels, laisse entendre cette autorisation, mais surtout, l'objectif premier qui en est la « régulation » en tant que inhibition.

Compte-tenu des difficultés que présentent le traitement et la considération des émotions dans l'espace scolaire, entre expression abusive et interrogation intrusive, commencer un travail d'appropriation du corps ne serait-il pas une première étape ? En consolidant une conscience corporelle, comme support d'un travail réflexif, dans un « souci de soi », les élèves seraient amenés à élargir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. De plus, considérant les transformations physiologiques et psychologiques qu'impliquent l'adolescence, accompagner les jeunes à se soucier d'eux-mêmes serait utile, tant sur les plans émotionnels que cognitifs.

Dans l'herméneutique du sujet que propose Michel Foucault, la culture de soi engage donc le sujet à se saisir de sa responsabilité, vis-à-vis de « soi », pour être en mesure de se soucier de la cité, mais aussi dans une dimension esthétique qui vise à honorer la vie. Le « souci de soi » imbrique donc la relation à l'autre et y répondre par une préoccupation constante, par un véritable soin qu'on s'adresse à soi-même, consiste à reconnaître l'autre. Pour revenir à la « preuve d'empathie », ne s'agit-il pas, *in fine*, de considérer avant toute chose, « soi » par la connaissance accrue de son être et de son art de vivre, pour pouvoir ensuite comprendre et se soucier de l'autre ?

« S'occuper de soi n'est donc pas une simple préparation momentanée à la vie ; c'est une forme de vie. Alcibiade se rendait compte qu'il devait se soucier de soi, dans la mesure où il voulait par la suite s'occuper des autres. Il s'agit maintenant de s'occuper de soi, pour soi-même. On doit être pour soi-même, et tout au long de son existence, son propre objet. »³⁹

39 M. FOUCAULT, *Dits et écrits, tome II, 1976-1988*, Éditions Gallimard, Paris, 2001, p-1175

La réflexivité convoque le sujet dans plusieurs dynamiques, mettant au cœur de celles-ci la capacité à relier, pour soi, dans un travail de connaissance de soi ; pour l'autre, dans un travail de compréhension et de reconnaissance. S'attarder à la dimension corporelle est indispensable pour alimenter et enrichir cette réflexivité, pour entretenir, cultiver, le « soi ». Foucault a proposé de définir « les techniques de soi » comme autant de possibilités permettant l'entretien de ce soi, dans l'objectif de constituer un art de vivre. Il les définit comme autant de techniques qui « *permettent aux individus d'effectuer, seuls ou avec l'aide d'autres, un certain nombre d'opérations sur leurs corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être ; de se transformer afin d'atteindre un certain état de bonheur, de pureté, de sagesse, de perfection ou d'immortalité.* »⁴⁰

L'invitation à un retournement sur soi, par le travail réflexif qu'implique « l'examen de conscience » passe par investir tous les espaces intérieurs du sujet, du corps à la psyché. Ce passage par l'intériorité conduit, de façon dialectique, à la porte qui s'ouvre vers l'autre, au travers des représentations subjectives et culturelles, mais aussi par l'expérience immédiate du sensible qui se donne par le corps. Une connaissance de soi purement intellectuelle ne serait pas véritable si elle éludait la frappe de la sensorialité, par son aspect signifiant et heuristique. Si l'institution scolaire veut conduire les jeunes à s'investir pour leur réussite mais, surtout leur permettre de consolider tous les savoir-faire, savoir-être et savoir-dire, elle ne peut faire l'économie, premièrement de cette réflexion sur le corps et la connaissance de soi, comme sur la nécessité de proposer des interventions et des dispositifs qui accompagnent les transformations des adolescents. Enfin si le « souci de soi » conserve aux yeux de l'institution, par métonymie l'État et son gouvernement, sa portée démocratique, il doit s'instituer pour prendre part à la « formation de la personne et du citoyen ». Car l'attention et le soin soulevés par ce « souci de soi » éveille l'esprit critique, associé à une réflexivité qui relie, touche, contacte, interpelle, de soi à l'autre.

Le chapitre suivant proposera une illustration d'une intervention possible qui puisse se risquer à la pédagogie de la réflexivité, notamment par la pratique du yoga postural. Par l'objectif d'aiguiser une conscience corporelle chez les jeunes qui puisse les accompagner dans leur croissance, leur développement physique et psychique et leurs apprentissages, quelques aspects du yoga seront mis en perspective afin de démontrer l'imbrication du corps et de la pensée dans une démarche commune de connaissance de soi.

40 Ibid., p-1604

Chapitre 7 Le yoga : une illustration de la pédagogie de la réflexivité

Précautions

Le yoga est une discipline traditionnelle originaire de l'Inde et qui a profité d'un engouement particulier en occident à partir des années 60, véhiculant un grand lots de clichés et de représentations, pas toujours valorisantes, qui font que le yoga est aujourd'hui encore très stigmatisé. Pour autant, le yoga présente une extrême richesse, se déployant en plusieurs ramifications, et que le propos ici développé ne pourra malheureusement pas circonscrire.

En annexe, un chapitre du livre écrit par Ysé Tardan-Masquelier, (historienne et anthropologue des religions, directrice de l'Institut Français de Yoga) recense et met en lumière les principales critiques adressées au yoga, tout comme les précautions à observer afin de ne pas condamner le yoga pour ce qu'il n'est pas. Ce chapitre (du livre) débat des généralités construites autour du yoga comme le fakirisme, la secte, la médecine thérapeutique, le sacré et des ambiguïtés qui en découlent. Néanmoins il propose aussi une synthèse des fondements authentiques de la pratique du yoga tels que la concentration, l'intériorité, la respiration, sur lesquels la pédagogie de la réflexivité cherchera à s'appuyer pour développer son argumentation. Le lecteur est invité à se référer à l'annexe afin de considérer les explications des stéréotypes du yoga que propose Ysé Tardan-Masquelier.. Certains aspects du yoga, utiles à la pédagogie de la réflexivité seront commentés, dans le souci d'en extraire les pertinences tout en essayant de ne pas en dénaturer la profondeur et d'en transmettre au lecteur une part de son essence.

Aussi toutes les interrogations relatives à l'application d'une telle pratique dans le champ de l'école, notamment la limite entre sagesse, laïcité, spiritualité seront discutées dans le chapitre suivant. Pour autant, que le lecteur ait présent à l'esprit que la pédagogie de la réflexivité ne souhaite pas promouvoir une quelconque forme de religiosité, ni de dévotion, ni même conduire les élèves dans un projet ascétique ; au même titre que, si elle s'articule aux

théories psychanalytiques, il ne s'agit pas de proposer non plus aux élèves un dispositif thérapeutique par lequel le yoga serait un soin.

En revanche, le yoga et la psychanalyse se croisent sur plusieurs chemins, et la pédagogie de la réflexivité propose de mettre en avant certains aspects dont pourrait se saisir l'institution scolaire afin de médiatiser la relation humaine et nourrir conséquemment les contenus d'une « formation de la personne et du citoyen ».

Enfin, la pédagogie de la réflexivité choisit de s'inspirer de la pratique du yoga qui engage le corps tout entier dans ce travail réflexif. Il existe d'autres pratiques réflexives telles que la méditation, des méthodes de relaxation, des approches contemplatives et de nombreuses techniques de conscience du corps, généralement issues des cultures extrêmes orientales.

I Origines et spécificités du yoga

1 Les sources du yoga

Il existe plusieurs types de yoga dont les objectifs guident la pratique. Par exemple il existe un yoga de l'action (« karma-yoga »), un yoga dévotionnel (« bhakti-yoga »), ou bien encore un yoga postural (« hatha-yoga ») qui se recoupent sur beaucoup de points. Aussi le yoga postural se décline en plusieurs « écoles » au sens de « pratique » tel que le Iyengar, l'Asthanga, le Vinyasa, le bikram yoga, qui sont tout autant d'interprétations du yoga, didactisées par différents maîtres yogis.

Ici, le yoga auquel il sera fait référence est le hatha-yoga qui met en évidence la posture au centre de la pratique.

Le yoga est mentionné dans trois textes anciens, qui sont à l'origine des inspirations culturelles et religieuses de l'Inde, desquelles se sont dégagées plusieurs religions telles que l'Hindouisme et le Jaïnisme. Les plus anciens textes, les quatre Vedas, datant du deuxième millénaire avant Jésus-Christ « expriment les vérités révélées à de grands maîtres d'un âge primordial du monde, les rishis, les « voyants », assez purs pour percevoir ce qui vient de l'au-delà : ils évoquent l'originel intangible, et l'effort proprement spirituel des poètes-

voyants pour dire le mystère premier, source à laquelle se rattachent toutes les vérités humaines. »¹

Si ces textes ne mentionnent pas directement ou expressément la pratique du yoga, les rites védiques en constituent une part des inspirations. A partir du VI^e siècle avant notre ère, peut-être même avant, apparaissent les « des textes nombreux et complexes appelés les Upanishads. Ces textes expriment une nouvelle vision de l'homme et de sa place dans le monde en réinterprétant la tradition védique. C'est à partir d'eux que naîtra l'hindouisme au sens strict du terme. »²

Plus tard, de ces écrits anciens émergera un texte qui aura une forte influence, il s'agit du chant du seigneur, la *Bhagavad Gîtâ*. C'est dans celui-ci que le terme yoga apparaît distinctement, invitant le dévot à associer à sa quête spirituelle une pratique corporelle.

« L'originalité de la *Bhagavad Gîtâ*, ce qui en fait l'enseignement le plus respecté dans tous les pays d'influence indienne, réside en ceci que son yoga tente de répondre aux graves interrogations que posent à l'homme son action dans le monde, sa responsabilité dans l'issue d'évènements sur lesquels il a une influence [...]. Mais la *Bhagavad Gîtâ* marque un mûrissement de la spiritualité en quête des critères distinctifs de l'acte juste. Il ne suffit plus que celui-ci se conforme à un système de règles socioreligieuses, encore faut-il s'interroger sur sa finalité et les conséquences qu'il entraîne, et pour l'individu et pour autrui. »³

Pour autant, ces textes ne révèlent pas de prescriptions détaillées de la pratique du yoga qui est supposée à cette époque relever intégralement d'une tradition orale, par laquelle les maîtres enseignent à leurs disciples. Il faut attendre l'émergence d'un « texte-source » du yoga appelé les *Yoga sûttras* pour trouver une compilation d'aphorismes qui guident la pratique du yoga. La datation de ce recueil n'est pas certaine, son auteur non plus. Il est attribué à un savant nommé *Patañjali*. Les *Yoga Sutr* constituent la référence fondamentale à laquelle la tradition du yoga se réfère depuis cette époque à nos jours.

« Mais quel que soit l'auteur, il ne fait aucune référence à lui-même et le traité a un ton très impersonnel ; on imagine plusieurs stades oraux avant la fixation définitive. *Patañjali* peut avoir été un maître sur la chaîne des « gurus oraux », ou l'ordonnateur de connaissances encore éparses, le compilateur-écrivain grâce auquel le yoga se constitue en discipline progressive. En tous cas, certains éléments remontent sans aucun doute aux temps védiques,

1 Y. TARDAN-MASQUELIER, *L'esprit du yoga*, Éditions Albin Michel, Paris, 2005, p-59

2 Ibid., p-70

3 Ibid., p-80-81

mais ce qui paraît typique de l'époque des darshanas, c'est cette sorte de classicisme qui transparaît dans la volonté de construire un cheminement en huit étapes et une synthèse se proposant comme norme. »⁴

2. Le yoga classique

L'apport des *Yoga Sutras* conduit à appréhender le yoga par ses huit branches ou membres qui constitue une voie d'accès à la connaissance. La démarche ascétique dont relève le yoga, conduit le pratiquant à se transformer et à se libérer, dans un travail assidu d'unification du corps et de l'esprit, de l'un individuel au grand tout du cosmos. La question se pose de savoir s'il convient ou non de suivre les étapes de façon successive ou si le cheminement consiste à puiser de façon simultanée dans chacune d'elles.

« A l'évidence, les « huit membres » du yoga royal, dans le contexte de l'époque, se répartissaient ainsi : l'instauration d'une règle de vie (1^{er} et 2^e degrés), la pratique à médiation corporelle (3^e et 4^e degrés), la maîtrise des processus de perception (5^e degré), et les trois états supérieurs de la conscience (6^e, 7^e et 8^e degrés). »⁵

Le classement ci-après permet d'en distinguer la structure :

Le Yoga classique (*râja-yoga* ou *ashtânga yoga*)

Les huit membres décrits par les yoga sutras de Patañjali

1 . Les cinq *yamas* (attitudes renoncées)

-*ahimsâ*, non- nuisance, non-violence

-*satya*, être vrai

-*asteya*, non- appropriation, ne pas voler

-*brahmachârya*, pureté du cœur, chasteté du corps et du mental

-*aparigraha*, esprit de pauvreté, absence du sens de la possession

4 Ibid., p-89. « darshana » signifie « philosophie au sens grec ancien d'amour de la sagesse ». « Le darshana, littéralement, est un "point de vue" (du verbe drish, " voir, regarder" qui avait déjà donné rishi, le " voyant "), donc une certaine vision du monde de l'être et du monde, mais qui -comme toujours en Inde- induit nécessairement une transformation. » Ibid., p-87

5 Ibid., p-93

2 . Les cinq *niyamas* (attitudes adoptées) :

-*shaucha*, propreté/ purification

-*samtosha*, sérénité

-*tapas*, ardeur

-*svâdhyâya*, connaissance de soi/ étude de la tradition

-*îshvara- pranidhâna*, abandon à la transcendance

3 . *Âsana*, postures

4 . *prânayâma*, respiration consciente et rythmée

5 . *Pratyâhâra*, intériorisation du corps, de l'âme, de l'esprit (aussi « retrait des sens »)

États supérieurs/ intérieurs (*samyama*) :

6 . *Dhârâna*, recueillement, concentration

7 . *Dhyâna*, méditation, contemplation

8 . *Samâdhi*, extase/instase, vie unitive avec le divin (aussi « la paix totale de l'esprit »)⁶

Ces « membres » du yoga permettent de distinguer les différents champs d'application du yoga, et de la complexité de la quête qui engage sur le chemin de la connaissance, dont le corps, à portée immédiate, constitue le support sensoriel de l'expérience.

Si les deux premiers membres *yamas* et *niyamas* semblent relever d'attitudes qui pourraient s'inscrire dans une perspective morale, elles permettent de poser le cadre de l'intention et des valeurs qu'elle souhaite véhiculer. Dans la proposition pédagogique de la réflexivité, seuls les trois branches que représentent les *âsanas*, le *prânayâma* et *pratyâhâra* (3^e, 4^e et 5^e degrés) seront mis en perspective. La réflexivité trouve dans la discipline du yoga des points d'appui permettant au corps et à la pensée de dialoguer.

6 Source Y. TARDAN-MASQUELIER et *Yoga Sutras*, PATANJALI, trad de A. SHEARER, Synchroniques Éditions, 2019

II Approfondir une conscience corporelle

1. Une recherche d'unité

Ysé Tardan-Masquelier propose une présentation du yoga par sa racine étymologique qui met en évidence la notion de lien dans une dimension de contact qui intéresse ici.

« Rappelons que le mot « yoga », sanskrit, est issu d'une très ancienne racine qui, à travers le latin, a donné au français « joug », « joindre », « jonction ». En dépit des nombreuses évolutions qui ont marqué l'histoire des pratiques réunies sous le terme de yoga, ce sens originel demeure : celui d'une quête d'unification. Il s'agit de résoudre les conflits qui naissent de l'opposition entre l'âme et le corps, de trouver une articulation harmonieuse entre l'individu et le cosmos, d'apaiser les tensions créées par le mouvement vital d'adaptation et par la nécessité de poser des actes. Le yoga au sens le plus large du terme, englobe donc à la fois une philosophie, capable d'indiquer la finalité de l'existence humaine, et une psychosomatique qui permette d'actualiser, dans l'expérience sensible, cette philosophie. »⁷

Cette définition synthétique fait état d'une discipline qui se pense en tant que philosophie, art de vivre ou art de soi, dans laquelle le corps et l'esprit sont engagés de paire. La notion d'union doit se référer à la tension vers un état qui permette au sujet de trouver la quiétude dans laquelle le mental est clarifié. Cette intention essentielle se rattache à la vocation du yoga qui est de parvenir à un état de conscience, une disposition conjointe du corps et de l'esprit qui laisse la place à la sensation et à l'expérience sensible. Pour autant la route est longue, le yoga dans sa forme la plus aboutie est une voie ascétique, scandée d'étapes, et dont l'objectif est vérité et levée du voile de l'ignorance. Le conflit, comme mentionné dans la citation précédente, origine le point de départ de cette quête qui, par la connaissance de soi, tend à comprendre le monde.

Issue des textes anciens et sacrés les *Upanishad*, la métaphore du char, la *Katha Upanishad* est un poème qui traduit les finalités du yoga.

7 Ibid., p-203

« L'homme y est comparé à un char tiré par cinq chevaux : la structure du char est le corps physique, les cinq chevaux représentent les cinq sens (ouïe, vue, odorat, goût, toucher), les rênes notre intellect ;

*Conçois le Soi comme un passager d'un char,
Et le corps comme le char.
Conçois à présent l'intellect comme le conducteur de ce char,
Et l'esprit comme les rênes.
Les sens, dit-on sont les chevaux,
Et les objets des sens sont leur pâture.
Celui qui est lié à ce corps, à ces sens et à cet esprit,
Le sage l'appelle « celui qui expérimente ».
Lorsqu'un homme manque de discernement,
Et que son esprit n'est pas correctement contrôlé,
Ses sens ne lui obéissent pas,
Comme de mauvais chevaux un conducteur.
Mais lorsqu'un homme a ce discernement,
Et que son esprit est correctement contrôlé,
Alors ses sens lui obéissent. »⁸*

Ce poème ancien fait écho aux propos de Freud par lesquels il illustre lui aussi la relation du moi et du ça par l'image du cavalier guidant son cheval. Si pour la psychanalyse il convient d'inhiber la pulsion, le yoga indique qu'il convient de maîtriser ses sens pour maîtriser ses procédés mentaux. Le discernement apparaît comme la clé de voûte de la connaissance de soi, « obtenue » au prix d'une discipline sur soi qui mène à la sagesse du yoga.

2 Les âsanas, le yoga postural

Le terme *âsana* désigne donc en sanskrit la posture, puisque le yoga consiste, par une série de postures corporelles, à assembler le mouvement et la tenue de la posture à la respiration. Le travail du corps qui s'engage alors pour le pratiquant est strictement personnel,

8 D. DAUMAIL, *Yoga*, Éditions EP&S, Paris, 2021, p-7

singulier, dans la mesure où il est le seul à expérimenter le mouvement. La posture cherche à réveiller la sensorialité et à mener le pratiquant à développer une écoute particulière, à la fois diffuse et précise, dont l'expérience consiste à considérer des points, des espaces, des sensations jusqu'alors négligées ou oubliées. Le travail postural conduit donc à raviver la puissance sensorielle du corps par des mise en situation qui interroge le corps et par là, la connaissance que le pratiquant a de lui-même.

« Chaque type de posture a une finalité précise, induit une certaine tonalité psychique que l'on désire éclairer ou développer. Il n'est guère besoin de se faire grand yogi pour cela : une écoute fine de ses sensations et une pratique régulière suffisent. »⁹

De la non-compétition

L'ensemble des postures de yoga se divise en catégories cherchant à favoriser des dispositions particulières telles que la détente, l'action, l'attention. Les *âsanas* offrent également multiples variantes qui permettent d'approfondir ou de nuancer le travail, chacun faisant avec sa propre limite, dans le souci et le respect de sa capacité momentanée à réaliser la posture sans se blesser. Cette disposition est révélatrice d'une qualité du yoga qui cherche - en lien avec le *yama* primordial de la non-violence – à ne pas dépasser sa propre limite, concrétisée par la densité corporelle de chacun, et qui propose de ce fait le yoga comme étant une discipline qui refuse la compétition.

« Or l'émancipation de la personne commence par une sensibilisation accrue à ce qui fait d'elle un être unique entourés d'autres êtres uniques, qu'elle peut rencontrer, non point sur le mode régressif de la comparaison, mais sur celui de l'effort poursuivi en commun – par exemple, le cours de yoga – pour intégrer, chacun selon ce qu'il est, un fonds d'exercices universels. Seuls sur son tapis, les yeux fermés, on n'a pas à se poser la question de savoir comment font les autres et s'ils sont plus ou moins avancés dans telle posture ».¹⁰

Cet aspect fondamental du yoga exige du pratiquant qu'il se mette en relation avec son corps, dans une perspective respectueuse de sa limite qui de toute évidence condamne la comparaison avec un autre corps. Cette dimension de non-compétition peut s'avérer être un atout considérable pour les élèves (ici les élèves de l'institution scolaire) constamment soumis

⁹ Y. TARDAN-MASQUELIER, op. cit., p-152

¹⁰ Ibid., p-35

au système d'évaluation et de notation permanentes. Le renversement que propose la pratique du yoga, dans l'appréhension de soi, est qu'elle s'adresse premièrement à un corps qui par nature est unique et singulier. En proposant le yoga aux élèves dans le champ scolaire, il leur est offert l'opportunité d'un espace où le regard porté sur son corps ne se veut pas critique ni jugeant, mais attentif à la portée sensorielle. Au temps adolescent où la transformation physique est importante, à l'heure où la société promeut des normes à outrance, cette disposition de non-compétition apporte un cadre bienveillant dans lequel le jeune peut s'affranchir de la pression extérieure pour s'intéresser à lui-même.

« C'est ainsi que, durant les dernières années de leur scolarité, les jeunes gens, assaillis par la révolution physiologique de leur maturation génitale et par leur incertitude quant aux rôles adultes qui les attendent, semblent s'intéresser vivement à des tentatives fantaisistes pour établir une subculture juvénile qui a l'air d'une formation d'identité finale plutôt que transitoire ou, en réalité, initiale. Ils sont préoccupés, parfois maladivement mais souvent avec curiosité, de ce qu'ils paraissent aux yeux des autres, en comparaison avec ce qu'ils pensent être eux-mêmes- et de la question de savoir comment rattacher les rôles et les capacités cultivés tantôt aux prototypes idéaux du jour. »¹¹

Car le jeune vit sous l'influence de ses pairs. Si celle-ci est souhaitable, dans une perspective constructive de démarcation et d'affirmation, elle fait encourir au jeune le risque de se référer à la norme de façon affligeante. La norme oppresse le jeune qui souvent craint de revendiquer certains pans de son identité, par peur d'être jugé. La concurrence induite par la compétition que le système scolaire instaure malgré lui, pèse sur les parcours scolaires des jeunes. Associés aux phénomènes de mode et aux fluctuations incessantes des conduites qui viennent normer le quotidien, le jeune s'éparpille facilement et succombe aux stéréotypes, notamment ceux donnés par la culture du corps et des exigences qu'elle met en avant : maigreur, beauté, fermeté, jouvence éternelle. Dans cette fragilité adolescente, le souci de soi apparaît comme un motif de circonstance pour accompagner le jeune à se construire au plus près de son être, de son identité personnelle et corporelle. C'est pourquoi, la pratique du yoga qui revendique cette disposition particulière à l'égard de soi et de l'autre, soutient par la non-compétition, une attention spécifique dirigée sur le corps singulier.

« Plutôt que de vouloir performer les limites de leur corps physiques, elles [les techniques de conscience du corps, parmi lesquelles le yoga] convergent vers la recherche d'un équilibre

11 E. H. ERIKSON, *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Éditions Flammarion, Paris, 1972, p-133

intérieur, tant dans le schéma corporel que la tonalité des émotions, pour donner sens à l'action. Il s'agit d'un retour à une nature profonde en soi où l'esprit se met en résonance avec l'intuition subtile de la chair. L'attitude compétitive viserait fantasmatiquement à dépasser les lois de la nature, tandis que ces démarches non compétitives viseraient d'abord un respect de l'harmonie naturelle du corps, tant dans sa structure interne que dans sa "communion" avec l'environnement. »¹²

Cette considération pour la non-compétition permet au pratiquant de yoga de se situer dans sa singularité en appréhendant son corps physique et la sensorialité qui la traverse. Cette attention portée au corps permet de diriger l'intention d'unité par laquelle le yoga se définit. Elle permet de se référer à soi en abandonnant momentanément l'emprise du regard de l'autre et de la comparaison, pour s'accorder, dans un souci de soi, une écoute particulière. L'attention et l'écoute accordée à la sensation du corps prédispose à approfondir une conscience corporelle.

3 De la sensation à la représentation, le couplage sensori-moteur

La pratique des *âsanas* engage donc le pratiquant à réaliser des suites de postures dont la tenue ou le mouvement qu'elles impliquent génèrent des sensations que le pratiquant s'approprie. Ces postures sont enseignées et donc transmises par les consignes orales de l'enseignant qui guide l'installation dans la posture et donc les étapes d'intégration.

« La plupart des postures ne nécessitent pas de démonstration. Une consigne verbale suffit pour que le pratiquant intériorise et réaliste le geste moteur attendu. Les indications orales portent à la fois :

- *sur des repères anatomiques (par exemple « avoir les pieds parallèles, lever le bras par le côté, maintenir le buste à l'angle droit, le bassin au -dessus des genoux... » ;*
- *sur des repères spatiaux (par exemple « vers l'arrière, jusqu'au sol, aligner le corps du pied à la tête... ») ;*
- *sur des repères de rythme (« très lentement sur une inspiration, une expiration... »).*

12 M. CHENEAU, A. HAMARD, M. HILPRON, B. GRISON, « Les techniques de Conscience du Corps : éthique non-compétitive entre Orient et Occident », in *Corps*, n°11, CNRS Éditions, 2013, p-191

*Progressivement, des images mentales seront associées aux postures, que ce soit une visualisation globale du geste avant sa réalisation ou une image accompagnant le mouvement. »*¹³

Les *âsanas* convoquent donc plusieurs phénomènes moteurs et sensoriels qui consolident la représentation, l'image intériorisée du geste à accomplir. Cette dynamique engage chez le pratiquant un repérage intérieur, spatial et rythmique qui concourt à inscrire l'intention et la représentation qui s'y rattache. Cette activité qui relie les connaissances anatomiques à la motricité, engage le pratiquant à un effort qui, s'il semble automatique et sans difficulté apparente, consiste à affiner l'attention portée sur la réalisation des gestes, de façon plus en plus consciente. La focalisation de l'attention devient de plus en plus précise, elle permet de réellement pointer la sensation.

Caroline Nizard, dans son étude anthropologique remarquable *Du souffle au corps, Apprentissage du yoga en France, en Suisse et en Inde*, a réalisé de nombreuses enquêtes de terrains afin de dégager les transformations corporelles et individuelles induites par le yoga chez le pratiquant. L'étude, réalisée dans le cadre de sa thèse en sciences sociales et politiques, permet de mettre en avant de nouvelles corporalités exprimées par les pratiquants. Cette recherche propose une analyse des fondements du yoga en lien avec plusieurs disciplines telles que les sciences cognitives et la psychologie du sport. L'auteur utilise la notion de couplage sensori-moteur, empruntée à Francisco Varela. Ce dernier s'intéresse aux phénomènes de conscience et d'attention et à leur articulation aux sciences cognitives et aux théories de l'énaction. Il pointe le couplage permanent réalisé par un organisme et son environnement. Ces couplages sont des cycles continus qui sollicitent l'interface sensorielle et motrice, en même temps qu'ils contraignent la dynamique neuronale.

*« Le terme de couplages sensori-moteurs permet d'analyser plus spécifiquement les processus d'apprentissage comme des couplages sensoriel et moteur, comme une union entre perception et action qui se réactualise et s'adapte dans la situation présente. Ces couplages sensori-moteurs ne sont donc jamais figés et évoluent en fonction de ces réactualisations. »*¹⁴

13 D. DAUMAIL, op. cit., p-41

14 C. NIZARD, *Du souffle au corps, Apprentissage du yoga en France, en Suisse et en Inde. Coll Mouvements des savoirs*, Éditions l'Harmattan, Paris, 2019, p-29

En s'inspirant du principe d'émergence (ou d'énaction) et en creusant la contribution du yoga sur le corps, Caroline Nizard tire de ses enquêtes que l'expérience que le sujet fait du yoga a des incidences immédiates sur sa subjectivation et que de ce fait, elle transforme les conduites. S'il s'agit bien d'un apprentissage au long cours, l'expérience corporelle que propose le yoga, grâce au couplages sensori-moteurs, relève des propriétés de l'énaction, au sens où la perception est toujours agissante et contribue à la modification continue et simultanée des adaptations cognitives nécessaires à l'organisme. Le principe d'émergence permet de penser la rencontre, le point de contact que l'expérience met en évidence, de façon phénoménologique, entre le sujet et son action et la pensée qu'il a de son action, au moment même de sa réalisation. Ainsi, dans sa pratique du yoga postural, le pratiquant fait l'expérience d'une donnée physique, sensorielle qui contribue à la connaissance de lui-même. L'expérience est soutenue par les lexiques de l'anatomie et de l'espace qui l'accompagnent.

« L'apprenant a associé certaines sensations corporelles : contractions musculaires, sensations d'étirement à des valences jugées positives, négatives, souhaitables, etc. Si le pratiquant est capable de faire ces liens, c'est justement à force de répétitions des couplages sensori-moteurs et des mêmes discours qui accompagnent ces mouvements. »¹⁵

Le travail corporel que le pratiquant engage, conduit à développer une acuité sensorielle particulière qui s'acquiert par la répétition des gestes et postures, mais aussi par la mise en mot que la pratique suggère. Le couplage sensori-moteur consiste à lier le geste postural et la représentation profonde qui de ce fait, contribue à l'émergence d'une conscience corporelle. Au fil des séances et de l'approfondissement de sa pratique, le pratiquant aiguise sa perception de la sensation, offrant du même coup une attention resserrée sur son corps.

« Ces répétitions entraînent la formation de nouveaux couplages sensori-moteurs qui permettent à la personne de se sentir “ détendue ”, “ juste ”, “ tendue ”, “ souple ”, etc. Ce stade est autant celui de la maîtrise des couplages que de l'autonomie pour le sujet. A ce processus technique d'acquisition s'est couplé une association entre certaines sensations et un certain vocable. La mise en actes se double d'une mise en mots, où le professeur joue un rôle essentiel dans les deux cas. Il y a donc une construction à la fois motrice, sensorielle, affective et intellectuelle consciente et inconsciente. Ces étapes d'apprentissages montrent une spécificité du yoga : l'affinement de la « conscience corporelle ».¹⁶

15 Ibid., p-222

16 Ibid., p-225

4 De la mise en mot au symbolique

Si le découpage anatomique suscité par le langage postural du yoga conduit le pratiquant à développer sa conscience corporelle, grâce à une acuité sensorielle de plus en plus grande, il induit le couplage sensori-moteur du corps à la réflexion. Néanmoins, cette expérience est significative dans la mesure où elle se situe au creux de la rencontre professeur-élève puisque l'apprentissage se tisse par une transmission orale. L'entrée dans la pratique du yoga est essentiellement imbriquée à la relation au professeur, qui fait figure de maître et de guide. Caroline Nizard décrit dans son étude l'importance de l'accompagnement sur lequel s'est instauré le rapport premier des pratiquants, guidant par là le sens de leur expérience.

En effet dans l'expérience nouvelle que procure l'écoute des sensations, le pratiquant novice découvre des événements corporels parfois inattendus, inconnus, et dont la formulation du professeur oriente l'interprétation. La notion de corporéité concerne cette faculté à habiter son corps, comme posture au monde, constitutive de l'identité subjective de chacun.

« Si durant la première étape, l'apprenant ne “ ressent ” pas les propos du professeur, à ce stade et aux suivants, les propos viennent donner un sens aux sensations, il pourrait se dire : “ voilà, la sensation que je ressens au niveau de la jambe, c'est un étirement ”. Puis, cet étirement est associé au fait d'être positif ou non. Il se crée une juxtaposition entre proprioception et mise en mots qui résulte aussi de l'action du professeur sur le corps du pratiquant. »¹⁷

L'interprétation suscitée chez le pratiquant par le guide lexical que propose le professeur, soutient la découverte de la sensorialité et son ancrage corporel et subjectif. L'engagement du professeur par les formulations localisées mais aussi estimées en termes de valence, permettent au pratiquant de redéfinir une nouvelle corporéité qui induit des actions nouvelles, ne serait-ce que cette attention à soi, renouvelée par cette technique de soi.

Si la régulation des émotions est présentée par l'institution scolaire comme compétence psycho-sociale à construire, ne peut-elle pas s'inspirer de la pratique du yoga ? Si

17 Ibid., p-222

émotion et sensation s'interpellent par le corps, le moyen de reconnaissance et de discrimination que propose la pratique attentionnelle du yoga, ne peut -elle pas fonder une connaissance préalable à la régulation ? L'objectif courant de la régulation des émotions tend généralement à l'apaisement, au retour au calme, à la diminution du stress, mais en définitive, impose au sujet sa maîtrise. Il est attendu de l'élève qu'il sache prévenir tous comportements perturbateurs, en inhibant l'émotion. Sensibiliser les élèves à une conscience corporelle semble être le prérequis à une véritable capacité de régulation, au sens où régulation exige une action sur soi. Cette conscience corporelle peut émerger non seulement par la mise en mot qui instaure un filet symbolique qui rassemble les sensations éparses, mais aussi en convoquant toutes les stratégies cognitives qui s'y rattachent.

Une intervention de yoga réalisée en milieu scolaire dans le cadre d'une étude sur les émotions à l'école (au sens institutionnel) permet aux chercheurs de convenir que :

« La capacité à imaginer, la mémoire de rappel des expériences à l'école ou dans les situations quotidiennes puis la verbalisation de ces contextes, sont des processus d'activation des émotions des plus jeunes. L'imaginaire se développe sous formes de sensations corporelles qui viennent nourrir leur relaxation. Nommer les zones du corps pour les relâcher guide les élèves sur des ressentis. »¹⁸

L'articulation de la pratique posturale et du langage permet de croiser la dimension corporelle et psychique et de souligner, une fois de plus, leur complémentarité et leur interdépendance. Elle permet également de confirmer la forme réflexive que constitue la pratique du yoga, dans le creux d'une relation à l'autre, au professeur qui apparaît comme indispensable à cette expérience. En nuanciant cependant que les subjectivités sont intimes et que l'émotion supposée ou la sensation décrite par le professeur, puisse ne pas correspondre, puisse passer à côté de l'éclairage qu'il souhaite donner.

« Par ailleurs, le pédagogue peut décider d'un thème de travail particulier et consacrer une ou plusieurs séances à l'acquisition de la relaxation, à l'étude d'un type de posture ou à l'énergétisation de telle ou telle partie du corps. Ces propositions plus spécifiques sont cependant toujours replacées dans la perspective globalisante d'une discipline qui continue

18 H. BRUMAUX, M. DOGA, M. JACOLIN -NACKAERTS et E. SALAMERO, « Usages du yoga et “ gestion des émotions ” à l'école, in *Les émotions des élèves à l'école du XXIe siècle : quels enjeux ?*, Trema, n° 57, Faculté d'Education de l'Université de Montpellier, 2022, p-11

de s'adresser à l'être humain dans sa totalité, même lorsqu'on insiste sur certains aspects plus formateurs. »¹⁹

La présence de l'enseignant, par la mise en mot, l'utilisation d'un lexique spécifique, mais aussi grâce à la prosodie de la voix, accompagne l'expérience du pratiquant en multipliant les références sensorielles. Cette implication de l'enseignant constitue un véritable « holding pédagogique » au sens où Blanchard-Laville le définit, permettant de mettre en place un « espace créateur » pour le pratiquant qui est conduit à regarder et appréhender sa limite corporelle.

La prise de la sensation, la découverte du geste et de la posture s'imprime de façon différente en chacun. Pour autant, le guide que constitue le lexique de l'anatomie du corps humain, la multitude de sensations et les effets recherchés par les postures recouvrent des dimensions générales et symboliques. L'apprentissage d'une nouvelle corporéité qui se construit autour de la pratique posturale comme de la conscience corporelle qui s'en déprend, convoque les registres symboliques et imaginaires qui soutiennent l'expérience.

« Microcosme à l'image du macrocosme, l'adepte identifie son corps à l'univers. Ce niveau subtil n'abolit pas le plan charnel, il l'accomplit ; mais la posture ne réalise pleinement sa fonction que lorsqu'elle éveille la conscience de faire partie d'une totalité supérieure dont on devient momentanément la manifestation agissante, l'emblème du vivant. »²⁰

De façon symbolique, le pratiquant est renvoyé à percevoir en lui le lien qui le rattache à son environnement. Si au départ l'écoute de soi et de la sensation au travers des manifestations physiques que les postures impliquent concerne un présent immédiat, matériel, la pratique du yoga invite le pratiquant, dans un exercice de centration-décentration à favoriser sa réflexivité. L'alternance entre des états d'attention précise et d'attention normale plus diffuse, aiguise non seulement l'acuité sensorielle mais aussi le ressort réflexif qui consiste au mouvement aller-retour, de soi à l'autre, du dedans au dehors, de soi à l'environnement, par extension, le monde et la cité du citoyen.

La pratique posturale du yoga, par le travail sensoriel qu'elle engage, conduit le pratiquant à développer une conscience corporelle qui établit une première relation à soi,

19 Y. TARDAN-MASQUELIER, op. cit., p-45

20 Ibid., p-151

soutenue par la présence et l'accompagnement de l'autre, le professeur ou l'enseignant. Ce dernier concourt à médiatiser cette relation à soi par le guidage lexical qui permet au pratiquant d'améliorer son attention en se concentrant sur toute sa sensorialité corporelle. Étayée par les registres symboliques et imaginaires qu'elle appelle, l'expérience agit comme un acte réflexif, permettant au pratiquant d'agencer de nouvelles connaissances sur lui-même.

« Ainsi développer son attention corporelle résulte à la fois d'une incorporation motrice, de perceptions d'informations et du sens donné à ces actions. C'est par la répétition que (a) les couplages sensori-moteurs s'acquièrent, que (b) le sens donné aux actions se construit, que (c) les nouvelles incorporités se forment, et enfin c'est (d) par l'action sur soi et l'action des autres sur soi que ces techniques s'incorporent. »²¹

La pédagogie de la réflexivité peut puiser dans cette pratique corporelle et dans les exercices d'attention qu'elle suppose un élément concret d'application à son objectif. Conduire les élèves à consolider une conscience d'eux-mêmes, qui englobe le rapport à soi et au corps, redonnant à la sensation et à l'émotion l'attribut de connaissance, notamment du registre de la « connaissance de soi ». Cette technique est réflexive au sens où elle convoque la pensée et prend pour objet le sujet, par le biais de la sensorialité. L'appréhension des émotions à l'école peut trouver dans cette pratique un préalable nécessaire à la poursuite de l'étude de l'émotion et de ses processus « méta- » qui engagent l'analyse situationnelle, en lien avec les intentions de communication et de régulation proprement dite.

« La connexion à soi favorise l'émergence de connaissances pratiques et de compétences perceptives qui s'ancrent dans l'expérience sensible. Des recherches empiriques ont montré dans certaines APSA (step, apné, yoga) comment l'élève fait corps avec soi et apprend à partir des sensations corporelles. Il découvre les possibilités de son corps, parfois insoupçonnées, il s'engage avec son entièreté dans sa pratique corporelle, il coconstruit et structure un langage commun à partir de ses sensations avec son enseignant et ses pairs. »²²*

Approfondir une conscience corporelle implique nécessairement une pratique réflexive. Le yoga en permet le développement par la singularité de l'expérience qu'elle

21 C. NIZARD, op. cit., p-227

22 A. PAINTENDRE, N. TERRE & L. GOTTSMAN, « Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ? », in T. FROISSART, et al, *L'EPS du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EP de qualité (1981-2021)*, Éditions Épure, Paris, 2021, p-142-143, * APSA Activité Physiques Sportives et Artistiques

suscite pour le pratiquant. Par la sensation, le travail de représentation du geste, l'affinement sensitif, et la mise en mot symbolique, le pratiquant se découvre, se connaît davantage et investit une nouvelle corporéité, élargie par la prise de conscience. Le yoga postural par les *âsanas* invite le pratiquant à se soucier de lui-même et à aiguïser sa conscience corporelle. Le yoga est une pratique réflexive dont le fil conducteur est représenté par la respiration en tant que support continu de l'action et de la réflexion. La respiration est une technique indispensable à la pratique du yoga ; elle est le trait d'union entre le corps et l'esprit.

III Approfondir la conscience de soi

1 De l'importance de la respiration

La respiration est pour le pratiquant de yoga un appui et un moyen à la réalisation des postures, à leur tenue et à leur enchaînement. Elle constitue surtout le point fondamental par lequel le yoga se distingue d'une pratique sportive, dans la mesure où la maîtrise de la respiration demeure une condition indissociable à la pratique. Si les autres disciplines sportives nécessitent évidemment le contrôle du souffle et de la respiration, le yoga inspire un « savoir-respirer » que l'attention consciente sur le souffle conduit à expérimenter. Si la mise en mot et l'attention portée à la sensation sont des techniques liées à la pratique posturale, elles ne sauraient être fécondes si elles excluaient la participation de la respiration.

Le souffle, le *prâna*, ou l'énergie vitale ainsi qualifiée, conduit l'action posturale et comme l'attention et constitue également le moyen par lequel le travail postural gagnera en profondeur.

« La respiration est la seule fonction végétative automatique et inconsciente qui peut être modifiée par la volonté. Développer les capacités respiratoires conduit à produire un souffle énergétique qui va structurer la pratique du yoga mais aussi conditionner un bon état de santé. Les pratiques du yoga permettent d'en connaître les principes, d'en reconnaître les bienfaits et d'en ressentir le passage dans les organes. Si la respiration est un processus involontaire (nous ne pensons pas à respirer), il est possible d'en prendre le contrôle volontairement :

- en amplifiant le mouvement de notre cage thoracique ;
- en augmentant le temps d'expiration ;
- en se représentant le trajet de l'air d'un point à un autre de notre corps ;
- en retenant notre souffle. »²³

Ces différentes modalités de respiration et leur maîtrise articulent l'expérience postural et réflexive du yoga, permettant de se placer dans la posture. La respiration que le yoga nomme « complète » implique un parcours corporel spécifique qui comprend une respiration basse, abdominale, une respiration thoracique, qui engage les mouvements costaux et une respiration sous-claviculaire qui relève le torse. Les mouvements « d'inspir » et « d'expir » conduisent à guider la respiration complète qui englobent ces trois zones corporelles et qui font du diaphragme un muscle essentiel à sa réalisation.

Les *âsanas*, les postures, mettent à l'épreuve le circuit du souffle qui doit pouvoir trouver son chemin, en toute circonstance. Son passage interroge des zones du corps et favorise la libération de tensions et donc le relâchement, propice à l'émergence d'une conscience plus précise, plus localisée. L'image de la baudruche permet d'en saisir le fonctionnement et ses points de force. Comme un ballon de baudruche, le poumon se remplit d'air. Si le ballon gonflé est manié de façon à le tordre, le ballon change de forme mais la densité de l'air à l'intérieur reste la même. Pour le poumon, il en va de même, et la pratique posturale qui induit les modifications de forme et de passage du souffle, conduit à réveiller des zones intérieures comme à les bousculer, afin que le souffle trouve son chemin.

*« Dès le début du cours, l'attention à la respiration constitue le repère essentiel et permanent. Elle accompagne la détente initiale, s'amplifie grâce aux mouvements préparatoires, se modèle sur chaque posture, induisant une dynamique subtile, invisible, mais fondamentale, car sans elle, l'exercice perdrait son intériorité. " Fil d'or ", elle permet un contrôle tout en finesse des tensions musculaires, des pensées et des émotions. »*²⁴

La respiration est donc essentielle, elle habite le corps pour situer une intériorité toujours grandissante à mesure que la pratique du yoga aiguise la sensation, l'écoute et la conscience de soi. Elle incarne le mouvement du dedans au dehors et se charge d'une valeur

23 D. DAUMAIL, op. cit., p-25

24 Y. TARDAN-MASQUELIER, op. cit., p-45

symbolique qui consiste, à unir comme « trait d'union ». Par ce connecteur, le mouvement est assuré et continu.

2 Du centre à la périphérie/ centration -décentration

L'attention portée sur le souffle favorise la concentration sur un élément, ici la respiration, et exerce le mental à se focaliser sur un objet, en rétrécissant ses sources d'excitations (sensations ou pensées). La pratique en elle-même conduit à un mouvement de centration puis de décentration qui nourrit le ressort réflexif, allant du dedans au dehors, de soi à l'autre, en ciblant puis en relâchant l'attention. Cet exercice permet la mise en perspective, le détour par l'autre, et alimente la dynamique réflexive et la recherche d'objectivité. Pour autant le passage intérieur est nécessaire et doit stimuler la contrainte d'extériorité.

« La faculté de se décentrer, par rapport aux centrations spontanées impliquées par les structures héréditaires du système nerveux, les structures acquises avec la culture générale de notre époque, les structures propres à notre expérience personnelle, les structures privilégiées en fonction du contexte de temps-lieu-personnes, cette faculté est gage de plus d'“objectivité”. »²⁵

La dialectique engagée par la centration – décentration, amène le pratiquant à nourrir une interrogation vivante et dynamique de lui-même en contrepoint de l'autre. Cette dialectique suppose des mouvements plus approfondis qui de l'intérieur à l'extérieur, relient et soulignent le principe d'interdépendance. La respiration guide donc de façon synergique l'attention en lui faisant tantôt préférer des objets intérieurs condensés par la sensation, tantôt des objets extérieurs polarisés par la vie extérieure et l'environnement de l'autre. Cette disposition vise à consolider une conscience de soi accessible par la sensorialité mais qui se réalise par la diminution des distractions mentales. Le point de convergence entre pensée et sensorialité est recherché pour faire taire les fluctuations mentales. L'objectif du yoga qui consiste en un état de clarté est poursuivi par la pratique posturale qui enjoint le souffle à tracer le sillon de l'attention consciente.

25 B. AURIOL, *Yoga et psychothérapie, les apports du yoga à l'équilibre humain*, Éditions Privat, Toulouse, 1977, p-147

« Fonction automatique et infra-consciente, la respiration devient ici un extraordinaire moyen de purification et de communication, aux confins de l'organique et du psychique, avec une totalité plus vaste qu'elle manifeste et qu'elle véhicule. Respirer, c'est alternativement, se donner et recevoir, flux et reflux qui polarisent toutes les pensées et les émotions, instaurant une véritable sérénité propice à la concentration, à la méditation ou à la prière. »²⁶

2.1 La concentration

La littérature actuelle qui s'intéresse aux apprentissages et aux besoins des élèves dans l'institution scolaire souligne la nécessité de revoir la considération faite au corps (Bourrain, Dupayage, Nadal et Walgenwitz: 2021) et l'importance de favoriser la concentration des élèves. La pertinence d'une pédagogie de la réflexivité peut s'inscrire dans ce constat.

La pratique du yoga, pour subjective qu'elle soit, démontre une transformation importante de la capacité de concentration par l'apprentissage de la centration comme focus attentionnel qui rend disponible à l'accueil et à l'ouverture.

« Un excès de concentration implique un effort, donc une tension, à l'inverse d'un état de relaxation. La notion de centration abolit l'idée d'effort. C'est une attitude qui s'apprend, comme l'aptitude à la relaxation, au même titre que la force ou la souplesse. Elle consiste à se sentir bouger, respirer, peser au sol, être à l'aplomb, à sentir les points de contact avec le sol et l'alignement des segments corporels les uns par rapport aux autres. En ralentissant les mouvements, en favorisant une respiration profonde et consciente, les postures de yoga ont un effet apaisant. »²⁷

La capacité de centration et l'affinement de la concentration qui en découle, ont pour conséquence une clarification de l'esprit, dans la mesure où les fluctuations du mental s'apaisent. Cette disposition engendre donc de l'apaisement, de la relaxation et une attitude propice aux apprentissages, au sens premier de prendre en soi. Accompagner les élèves à développer leur disponibilité émotionnelle et psychique, ne permettrait-il pas d'améliorer la prise en soi, l'apprentissage qui implique à la fois, la connaissance et la présence de l'autre ?

« Le premier moment d'un cycle [de respiration], contrairement à nos habitudes occidentales, c'est l'expiration, qui devient volontaire et approfondie, car l'homme a surtout pour tâche de

26 Y. TARDAN-MASQUELIER, op. cit., p-157

27 D. DAUMAIL, op. cit., p-30

se vider de ses propres contenus afin d'accueillir de l' "autre". En expirant, il abandonne ainsi l'attitude innée de ramener tout à soi, jusqu'à la connaissance même, généralement vécue comme "appropriation" , une "prise " de conscience. »²⁸

Les doléances fréquentes des enseignants se portent sur le manque d'attention des élèves et leur éparpillement. Les multiples excitations extérieures constituent autant de constantes distractions qui entravent les apprentissages exigeant une continuité de l'effort. Le morcellement opéré par ces excitations implique la nécessité d'un recentrement de l'attention.

« Dans notre civilisation, on n'éduque malheureusement le plus souvent que nos sens extérieurs, et encore ceux-ci sont-ils restreints par l'audio-visuel. Voyez par exemple le peu de place qui est faite à l'école aux sens de l'odorat ou du goût. Mais il y a plus grave : c'est la sclérose de nos sens intérieurs. La part faite aux sens subtils est pratiquement nulle dans l'éducation : on a omis de considérer ceux-ci comme le pont qui permet de passer de la présentation des connaissances à leur saisie intellectuelle. »²⁹

2.2 L'écoute

La sensation est significative et doit être reconnue comme vectrice de connaissance, pour retrouver une place légitime dans les apprentissages. L'acte d'apprendre, de prendre en soi, nécessite de creuser un espace pour y loger de la connaissance et l'accueillir comme une forme d'altérité. Apprendre requiert donc une certaine tolérance de la présence de l'autre, pour que l'intégration de la connaissance soit effective : au fond, c'est à l'étranger en soi auquel il faut se confronter. Cette intégration n'est réalisable que si le sujet dépasse les craintes de confusion, d'intrusion et toutes les autres menaces que le principe de différence peut constituer. Les assises narcissiques jouent un rôle fondamental dans la préservation du moi ; elles doivent assurer le sentiment de continuité au sens winnicottien, c'est à dire permettre au sujet de se prolonger et d'exister, malgré l'empiétement de l'autre. Cela suppose discerner convenablement les limites entre le moi et le non-moi, travail sensoriel dans lequel le nourrisson est engagé à la naissance, et qui pourtant ne se termine jamais, et dont la technique de centration-décentration en est une application opératoire.

28 Y. TARDAN-MASQUELIER, op. cit., p-157

29 M. FLAK & J. DE COULON, *Le manuel du yoga à l'école, des enfants qui réussissent*, Coll Les petites bibliothèques, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2016 (1ère édition 1985), p-171

L'apprentissage de la respiration que propose le yoga offre une multitude de contacts. Celui au corps, à soi, à l'autre, à la connaissance, à l'environnement. Ces contacts convoquent de façon dialectique les ruptures et les continuités qui sont à l'origine même du développement psychique du nourrisson, alors que la sensorialité est toute -puissante sur le corps du nouveau- né. Pour autant, la pratique du yoga réactualise ces expériences sensorielles, permettant au pratiquant de poursuivre un travail de délimitation qui à l'âge adulte prend la forme d'un détour ou d'un retour à soi. L'écoute sensorielle devient travail réflexif, elle devient souci de soi dans la connaissance d'une limite où inévitablement elle touche l'autre.

L'écoute « exige un mouvement hautement significatif : le décentrement du moi, par lequel, tout en demeurant cohérent en lui-même, il se découvre comme un satellite dont l'orbite a pour foyer une autre sphère, l'Autre. Le moi ne perd pas son centre interne, il ne se déstructure pas, encore moins il ne se détruit – malgré le préjugé courant qui veut que l'Orient ait constamment cherché cette destruction. Il « écoute », et l'écoute lui permet d'élargir son champ de perception jusqu'à comprendre qu'il est une part d'une configuration plus vaste, l'âtman ou “ soi ”. L'épreuve de ce décentrement constitue un passage difficile, elle déconstruit les images de soi-même sur lesquelles on vivait. Elle oblige à revisiter des évidences acquises et à les laisser au profit d'un doute créateur. »³⁰*

L'expérience de l'écoute appliquée à soi, considérant la sensation comme messagère conduit le pratiquant de yoga à développer une conscience corporelle qui s'étend pour retrouver des contenants plus vastes que constituent l'autre, l'environnement, l'univers. La dimension symbolique du corps est toute exploitée, comme se constituant en bordure, en frontière, espace d'ouverture sur soi et sur le monde.

Par ce travail de centration -décentration, le pratiquant se rassemble et se recentre, et cet exercice approfondit sa conscience de lui- même, corporelle et réflexive, toute en considérant les formes d'altérité que représente l'environnement, lieu de l'autre. Cette dimension de la pratique de l'attention associée à la respiration et aux postures du yoga, interroge la place du corps dans l'apprentissage, et les problématiques de concentration que les acteurs scolaires pointent.

30 Ibid., p-188 * il ne s'agit pas ici du moi au sens psychanalytique mais sa forme classique pronominale

2.3 Le retrait des sens

Cette écoute sensorielle trouve son acuité la plus aboutie dans l'expérience de pratyâhâra, le « retrait des sens ». Cette maîtrise de la sensation correspond à un état où le pratiquant parvient à s'extraire du bruit et de l'agitation extérieur qui sollicite ses sens qui le conduit constamment à s'éparpiller, rendant le retour à soi plus difficile. Cet exercice qui implique un degré d'attention supérieur ancre véritablement la centration sur soi et permet d'entrer dans un état profond de méditation. Cette pratique de l'attention qui vise à se retirer intérieurement nécessite un grand contrôle des capacités perceptives.

« [...] le corps charnel est le symbole d'un double esclavage, vis-à-vis du monde et vis-à-vis de soi. Il possède des organes de perception que la psychosomatique ancienne représente comme des sortes d'antennes émises vers l'objet afin de le sentir. Ces « palpeurs », rétractables à volonté, dépendent d'un centre interne, manas, qui en dirige, intuitivement ou délibérément, le mouvement ou la synergie. L'image souvent employée pour décrire ce fonctionnement est celle de la tortue qui sort ses pattes pour marcher et les rentre sous sa carapace lorsqu'elle cesse d'en avoir besoin. »³¹

Le contrôle de ses organes de perceptions fait écho à la notion de « pare-excitation » que Freud a imaginée comme des « digues psychiques » qui elles, permettraient surtout au moi de se préserver de sommes trop élevées d'excitations extérieures qui pourraient être traumatiques pour la psyché. Le système de pare-excitation permet de comprendre une réaction défensive de l'organisme, qui se préserve de toute effraction, et qui à la fois joue un rôle prépondérant dans l'élaboration de la pudeur. José Morel Cinq-Mars en questionnant la pudeur et ses formes d'apparition, associe la fonction de la pudeur comme un travail culturel de la pensée qui s'adapte aux exigences extérieures.

La pudeur constitue une forme culturelle d'inhibition de la pulsion, en lien avec le système de pare-excitation qui limite et trie les sommes d'excitations.

« Comme le pare-excitations dont elle émane, elle [la pudeur] module et rythme les échanges de façon à ce que la psyché s'ouvre sans dommage aux perceptions et sensations venues du monde extérieur, et pour que des traces puissent s'en inscrire. Des représentations sont ainsi

31 Y. TARDAN-MASQUELIER, op. cit., p146

formées, sans lesquelles la pensée ne pourrait s'exercer. Tout en alternant ces temps d'ouverture à l'autre et ces temps de fermeture, la pudeur préserve donc la possibilité de penser et de fantasmer en secret et défend l'activité de pensée toute entière. »³²

Cette réflexion sur la pudeur et le pare-excitation met en avant la nécessité de protection dont l'organisme a besoin, mais aussi, d'un point de vue psychique, comment l'espace du pensant s'organise. La pudeur veille à protéger une intériorité généralement mise à mal par le regard de l'autre. Ce mouvement de centration-décentration révèle aussi la perméabilité du corps avec son environnement et induit la nécessité d'une protection. Le souci de soi comme retour à soi peut également suggérer le soin de soi dans cette attitude vigilante à la protection de son espace intérieur, comme à la nécessité de se distancier des excitations extérieures excessives auxquelles l'adolescent aujourd'hui est surexposé. Réseaux sociaux, canons de la mode, regard de l'autre, publicités et écrans, sont autant de sollicitations visuelles qui dispersent facilement les adolescents. La pratique du yoga peut s'inscrire dans cette idée de protection et de préservation de soi, comme elle conduit à davantage d'ouverture vers l'autre.

3 De l'attention à la métacognition

L'attention et la concentration ont été indiquées comme nécessaires aux processus d'apprentissage et à la réflexivité mais aussi comme condition de l'écoute de soi notamment par la sensation. Néanmoins, l'objet de l'attention peut également être la pensée elle-même, comme mentionné plus haut, dans une dimension proprement réflexive, relevant de la métacognition. La métacognition invite à connaître les propriétés d'émergence de la pensée, les éléments de son contenu, les fonctionnements cognitifs. Le domaine de la métacognition gagne à s'enrichir de la méthode et des effets qu'induit la pratique attentionnelle rattachée donc au yoga et aux approches contemplatives telle que la méditation de pleine conscience.

Ces dernières ont intéressé de nombreux chercheurs dans plusieurs disciplines, des sciences cognitives (Varela, Thompson, Rosch), en passant par la médecine et la psychiatrie (Kabat-zinn, André), les sciences physiques (Raurich) et les sciences de l'éducation (Couzon, Flak, Snel). Cet état de l'art est loin d'être exhaustif. Si ces approches relèvent des spécificités

32 J. MOREL CINQ-MARS, *Quand la pudeur prend corps*, op. cit., p-168

de la méditation, le yoga partage avec elles le travail de l'attention et la recherche d'un état de conscience supérieure.

Une des motivations qui ont conduit Varela, Thompson, et Rosch à s'intéresser à la méditation (la méditation bouddhique pour leur étude) était de déceler le noyau de l'expérience de la conscience. En s'inspirant de la phénoménologie, ces chercheurs ont tenté de vérifier où la conscience et la cognition se croisent pour proposer, au prisme des théories de l'énaction (principe d'émergence) « l'inscription corporelle de l'esprit ». Leurs travaux étant considérables, il ne serait possible d'être résumés ici, cependant, ils constituent un apport que le présent travail ne peut éluder.

« Ce que nous suggérons est une transformation dans la nature de la réflexion qui, d'activité désincarnée et abstraite, doit devenir une réflexion incarnée (présente) et ouverte sur de nouvelles possibilités d'expérience. Par incarnée, nous entendons une réflexion dans laquelle le corps et l'esprit sont réunis. Cette formulation vise à transmettre l'idée que la réflexion non seulement porte sur l'expérience, mais qu'elle est une forme de l'expérience elle-même – et que la forme réflexive de l'expérience peut être accomplie avec une attention vigilante. Quand elle est conduite de la sorte, elle peut briser la chaîne des réflexes de pensées et des préjugés habituels de manière à être une réflexion non bornée, ouverte à d'autres possibilités que celles qui sont contenues dans les représentations actuelles de l'espace de vie du sujet. Nous nommons attentive, ouverte cette forme de réflexion. »³³

Le concept de conscience ne sera pas interrogé ici, mais corrélé à son principe de connaissance qui dans cette section tente d'éclairer les différentes modalités réflexives de la pratique du yoga. D'une conscience corporelle à une conscience de soi élargi, le pratiquant opère des aller-retours constants qui le porte à discerner la sensation, l'émotion, la pensée et les processus métacognitifs. Rassemblés et contextualisés, ces éléments délivrent de la connaissance.

Mais cette connaissance nécessite un véritable travail de découpage et d'assemblage et dont la méthode pédagogique pourrait s'inspirer de la pratique attentionnelle. Cette dernière permet à la pensée de se prendre pour objet, de s'interroger sur sa qualité et son émergence, de la même façon que l'exige l'écoute sensorielle. La méthode pourrait s'apparenter à « porter

33 F. VARELA, E. THOMPSON, et E. ROSCH, *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitive et expérience humaine*, Éditions du seuil, 1993, p-69

attention à la respiration », « nommer mentalement les processus mentaux », comme nommer des « gestes moteurs », des « émotions » ou des « raisonnements » pour ensuite « décomposer et fractionner jusqu'au plus simple le processus mental sur lequel on centre son attention »³⁴. Ces propos sont ceux de Gilles Thibert qui réfléchit d'appliquer le procédé d'attention de la méditation à une méthode pédagogique qui conduise à développer les stratégies méta-cognitives.

*« La pratique de la méditation centrée sur l'attention permettant en effet de discerner avec plus de précision ce que fait l'esprit, il me semble plausible qu'elle puisse également favoriser le développement des capacités métacognitives. Dans cette approche de la méditation, on ne vise pas à atteindre un état spécifique, un état non-ordinaire de conscience, mais plutôt à développer l'attention à son esprit, à le suivre dans son cours. Il s'agit, en quelque sorte, de lâcher la prise que l'on a sur son esprit, le laissant à sa nature qui est de chercher à se connaître lui-même. »*³⁵

Dans cette approche, la clarté est accessible par la stabilisation du mouvement que le mental parvient à acquérir, en pointant, en ciblant précisément son objet (le processus de pensée). Par là le pratiquant se donne à lui-même la possibilité de se connaître de l'intérieur et de développer davantage de « souplesse cognitive ». Bastien Wagener ayant dédié son travail de recherche doctorale en psychologie sur le « développement et la transmission de la métacognition », s'est intéressé principalement à la remédiation métacognitive dans les apprentissages scolaires. En enquêtant sur des techniques telles que le training autogène et le yoga, il a mis en évidence les effets de la pratique attentionnelle sur les apprentissages. Bastien Wagener a rapporté sa recherche aux conditions d'apprentissage et a démontré que ces pratiques permettent aux étudiants de s'investir davantage dans les apprentissages en ayant connaissance de leurs propres processus cognitifs mais aussi émotionnels. En effet, les résultats de ses enquêtes indiquent que la pratique de l'attention favorise une « souplesse cognitive », comme composante métacognitive, qui induit chez le pratiquant une meilleure mobilisation des compétences cognitives entre elles.

« La souplesse cognitive correspond donc à la qualité des liens qu'entretiennent nos diverses facultés mentales. Ceux-ci sont développés grâce à la conscience, qui permet justement

34 G. THIBERT, « Méditation et métacognition, de la méditation attentive à la stratégie métacognitive », in *Religiologiques*, n°23, Université du Québec à Montréal, 2001, p-222-223

35 Ibid., p-223-224

d'établir, de renforcer et de rendre plus flexibles lesdits liens. Le travail sur la conscience étant optimal dans les pratiques de l'attention, ce sont les techniques les plus appropriées pour entretenir et développer cette souplesse cognitive à l'heure actuelle selon nous. Nous avons constaté les bénéfices de telles pratiques, qui ne se situent pas au niveau de produits spécifiques de nos cognitions, mais bien au niveau des relations cognitives qui permettent l'élaboration de réponses, de productions ou de comportements plus flexibles, adaptés et pertinents, et ce notamment par rapport à l'environnement, mais également par rapport au sujet lui-même (qui est l'instigateur de ce travail sur sa propre souplesse mentale). »³⁶

La pratique attentionnelle développée par le yoga se répercute à plusieurs niveaux chez le pratiquant, conduisant ce dernier à construire de une connaissance de lui-même, depuis la sensation corporelle qui, mettant en forme une nouvelle corporéité, dans une dimension holistique, relie le pratiquant à son fonctionnement mental et réflexif, jusqu'à son écosystème. Ce phénomène, ou cette expérience, positionne le sujet dans une démarche de connaissance réflexive. Plus fort et plus conscient de ses propres fonctionnements, il développe par là même, les outils réflexes utiles au discernement et donc la prise de décision. Cette faculté conditionne alors la capacité de passer à l'action.

La conscience corporelle qui émerge de la pratique du yoga favorise une conscience de soi plus vaste par laquelle le pratiquant embrasse toujours plus de connaissances et donc d'autres formes d'altérité. Cette démarche est soutenue par le mouvement de la réflexivité qui implique des décentrement par lequel le sujet passe par l'autre et se retourne sur lui-même. Cette nouvelle corporéité qui engage davantage de présence à soi et au monde, redéfinit le rapport que le pratiquant entretient de façon dialogique et holistique avec le monde qui l'entoure.

« Ainsi, la répétition des couplages sensori-moteurs peuvent donner lieu à de nouvelles subjectivations, mais aussi un nouveau rapport au corps, en changeant les comportements, en donnant un nouveau sens à la relation entre le corps et le monde/l'univers/l'environnement/la nature, et s'apparente à la corporéité, donc à la manière dont le sujet vit avec son corps. La corporéité s'exprime dans le corps, comme mode de relation avec le monde. »³⁷

36 B. WAGENER, *Développement et transmission de la métacognition*, 429p, Thèse : Psychologie : Université d'Angers, 2011, p-277

37 C. NIZARD, op. cit., p-30

III Approfondir son rapport au monde et aux autres

1 Du *prâna* à la transformation

Si la respiration soutient le travail postural et réflexif du yoga, le prânayama renforce cette dynamique en posant à l'origine du vivant le *prâna* comme énergie première. Le prânayama est une étude et une pratique plus poussée des techniques de respiration, mettant en avant le *prâna* comme énergie première, essence du monde. C'est pourquoi le *prâna* est généralement associé au souffle. Il mérite de s'y attarder afin d'en dégager les réflexions profondes du yoga, en lien avec les interrogations universelles sur la finitude de l'homme et la notion de transformation qui peuvent alimenter le contenu d'une pédagogie de la réflexivité.

« Pra signifie le “ mouvement ” et na “ constant ”. Le prâna est donc mouvement constant, que l'on traduit aussi par “ énergie vitale ”. Situé dans la région du thorax, il est responsable de la respiration et de la circulation des émotions. Chaque individu représente un monde à part entière dans l'univers. La respiration est ce qui rassemble, le point commun entre les êtres humains. [...] Le prâna est donc différent pour chacun. Il s'entretient, peut être augmenté et se transmet. Il apporte chaleur physique et mentale et nous maintient en vie. C'est une énergie qui soulève l'individu physiquement et mentalement. »³⁸ #désir

Pratiquer le yoga met en mouvement cette énergie vitale, invitant le pratiquant, par l'écoute de la sensation, à lui donner une forme, à réveiller les zones du corps endormies, à apaiser la tension ressentie pourvu que le souffle le véhicule. L'énergie du *prâna* doit circuler, dans le corps et entre les être vivants. Elle se propose comme trait d'union, sur le modèle de la respiration qui fait le lien entre le dedans et le dehors. Le principe du *prâna* permet de penser l'interrelation des êtres entre eux et nécessairement à leur interdépendance sociale et écologique.

« Le lien unissant le corps et la nature est l'énergie, il établit une relation dynamique. L'énergie renvoie alors à une entité qui englobe à la fois tout ce qui circule dans le corps

38 D. DAUMAIL, op. cit., p- 31

humain, mais aussi l'air et d'autres dimensions qui circulent entre les êtres vivants et entre l'humain et l'univers. »³⁹

1.1 La fonction rituelle du yoga

La question que pose le *prâna* s'articule avec la dimension rituelle que la pratique du yoga peut constituer, puisqu'elle l'était aux temps védiques. La tradition de tous rituels s'inscrit dans la vénération et le culte d'une ou de plusieurs divinités, où le rituel commémore l'adoration et maintient la fidélité vivante, active. Le rite prouve l'engagement du fidèle lui permettant non seulement de témoigner de sa propre adoration, mais aussi d'attester de son appartenance au groupe, à la communauté.

Le rite s'il manifeste la répétition évoque une tendance au retour et il trouve par exemple dans la saisonnalité et les calendriers humains, sont expression la plus forte. Le rite engage une vigilance et réitère de façon soigneuse, totémique, le souvenir du pacte moral qui unit les fidèles du même clan, de la même communauté. Freud, dans *Totem et Tabou*, analyse les fondements des traditions animistes premières pour en écrire le mythe de la horde primitive. Si dans le mythe de Freud, les frères se réunissent autour du totem pour ne pas oublier le parricide, c'est surtout pour s'assurer que le pacte qui s'en est suivi, perdure et qu'aucun frère ne le néglige. Ce pacte est consolidé par le sentiment de culpabilité.

Pour autant, sous-jacent au tabou du meurtre, réside celui de la mort et du vide qu'elle suscite, et que les religions humaines ont proposé de combler en obturant les bouches de l'angoisse par différentes croyances. Si le rite ne peut se résumer à cette analyse très synthétique - pour toutes les fonctions symboliques, sacrés et structurantes qu'il propose- il permet de reposer la question de la quête de sens comme mouvement de connaissance et sentiment d'appartenance.

La pratique du yoga en mettant en scène le corps ritualise un rapport au monde, en cherchant à rétablir dans le cœur de l'homme, en son centre, une routine qui au-delà de son aspect religieux, convoque des raisons sanitaires, écologiques, philosophiques et sotériologiques. C'est pourquoi elle invite l'humain à se dépasser par la connaissance de soi, et par laquelle la visée transformatrice sous-tend le fantasme de transcender sa propre

39 C. NIZARD, op. cit., p-279

condition. Ce que le yoga dans sa pratique considère par la recherche d'unité et qui trouve dans l'ascèse la forme la plus concrétisée. Cette quête d'unification est animée par une volonté de comprendre la finalité de l'homme et d'en apaiser le doute et le vide que cette interrogation procure.

Néanmoins, cette quête éternelle de sens alimente le désir humain et constitue un des moteurs privilégiés de la connaissance et de l'action. C'est une volonté d'arrachement à l'ordre établi – celui de la vie et de la mort – qui force l'humain à s'interroger, entreprendre et à sublimer la pulsion sexuelle, comme énergie vitale, qui pousse à vivre et à mourir. Le rite permet de penser le retour infatigable du doute et de l'incertitude. Sa fonction commémorative cherche à en rappeler la nécessité (du doute) tout en l'inaugurant à la fois. La tradition philosophique, en valorisant le souci de soi, ne tend-elle pas à restaurer dans le principe de connaissance de soi, l'irreprésentable de la mort ? La quête de sens, à laquelle s'évertue la pensée humaine, constitue-elle une tentative de confrontation ?

« De là, l'idée de conversion à soi (ad se convertere), l'idée de tout un mouvement de l'existence par lequel on fait retour sur soi-même (eis heauton epistrephein). Sans doute le thème de l'epistrophê est-il un thème typiquement platonicien. Mais (on a déjà pu le voir dans l'Alcibiade), le mouvement par lequel l'âme se tourne vers elle-même est un mouvement par lequel son regard est attiré vers « le haut » - vers l'élément divin, vers les essences et vers le monde supra-céleste où celles-ci sont visibles. Le retournement auquel invitent Sénèque, Plutarque et Epictète est en quelque sorte un retournement sur place : il n'a pas d'autre fin ni d'autre terme que de s'établir auprès de soi-même, de « résider en soi-même » et d'y demeurer. L'objectif final de la conversion à soi est d'établir un certain nombre de relations à soi-même. »⁴⁰

Dans l'entreprise de connaissance de soi, le corps devient donc le lieu à investir, la résidence dans laquelle le travail réflexif s'amorce, en s'inspirant du sensible. Le corps terrestre dialoguant avec la sphère céleste. Le souci de soi, par la vigilance qu'il impose, peut-il s'inscrire dans une fonction rituelle qui mène le sujet à renouveler son engagement vis-à-vis de lui-même, par le soin qu'il doit s'adresser à lui-même ? Par-là, le « souci de soi » réinscrit continuellement le sujet dans son corps et dans son milieu. De façon dialogique, le souci de soi s'étend à celui des autres, de la cité à l'univers.

40 M. FOUCAULT, *Dits et écrits*, op. cit., p-1175

Le rite réitère l'invitation à se rencontrer soi-même afin de se transformer, d'accéder ainsi à une intériorité toujours plus grande. La transformation de soi implique nécessairement un retour sur soi, que la pratique du yoga conçoit par ses exercices de centration-décentration, et que la respiration soutient et ritualise. Le *prâna*, comme énergie vitale, contenue dans le souffle contribue par la charge symbolique du vivant qu'elle incarne, à transformer l'humain qui sacralise son rapport au monde.

« Dans certains de ces textes, on constate que la doctrine du sacrifice, mûrie, s'est muée en une recherche des disciplines grâce auxquelles l'homme pourra accomplir en lui-même le “ sacrifice intérieur ”. Contrôle du corps, pacification des passions, vie sereine et régulière, exercices de purification affinent le composé humain comme un processus alchimique. Le sacrifice primordial est ainsi devenu le modèle symbolique des techniques de transformation, et en particulier du yoga. »⁴¹

1.2 Se relier à la nature

La transformation intérieure proposée par le yoga insiste sur le travail des sens et l'appropriation de la sensation pour conduire à la clarté de l'esprit. Par la pratique de l'attention consciente sur lui-même, le pratiquant écoute, engage le vide nécessaire au silence qui puisse accueillir la connaissance. L'écoute prédispose à l'apaisement et parvient à saisir l'angoisse, protéiforme, qui se loge dans le corps. Que cette angoisse soit celle du vide, de l'incertitude, de l'absence de réponse, que chacun formule subjectivement - en dehors de toute signification psycho-pathologique - elle est la manifestation retour de l'irreprésentable, retour du refoulé. Le tabou de la mort perdure.

Maintenir le vivant et l'énergie vitale en mouvement ; s'assurer de sa présence sensible par le corps et la faire circuler ; s'interroger pour se transformer ; la pratique du yoga sert-elle à ritualiser et sacrer le vivant pour mieux dire la mort ?

La transformation de soi passe déjà par la pratique posturale, engageant le corps dans un travail d'attention par la sensorialité, en recherche d'un état par lequel le pratiquant pourra se rencontrer. Elle convoque constamment le lien à la perception, au sensible, qui est aussi un

41 Y. TARDAN-MASQUELIER, op. cit., p-65

retour à la nature, une contemplation intérieure du sens (sensation) comme renvoyant aux origines animales et instinctives.

« Par la concentration, il faut entendre non point l'absorption dans un monde intérieur, mais dans un état d'esprit où les notions d'intérieur et d'extérieur s'estompent, où les sens sont plus réceptifs ; la vue non focalisée sur un point particulier voit son champ visuel s'élargir à son maximum, l'ouïe entend résonner distinctement les bruits environnants, le corps perçu en totalité semble occuper un espace qui ne se limite pas à sa surface cutanée et dont la sensibilité semble se prolonger bien au-delà de ses limites corporelles, une sorte de perception intuitive et globale, faite de l'intégration des multiples données des sens, semblable peut-être à celle de certains animaux sauvages qui perçoivent instinctivement le danger avant qu'il ne surgisse dans leur champ visuel. »⁴²

L'expérience sensorielle du yoga, aiguillée par la pratique attentionnelle, cible dans les méandres de l'intériorité, la souche du vivant inscrite dans les lois du biologique et de la nature. Elle rappelle l'origine, l'animalité qui rattache l'humain à la nature et l'affilie à son environnement terrestre. Par la pratique du yoga, le pratiquant fait l'expérience de ce dialogue entre intériorité et extériorité, corps et environnement, soi et l'autre. Ici -même, dans l'expérience, il contemple ses racines animales, naturelles pour mieux se déployer à l'extérieure dans une réalité humaine et culturelle, et dont le corps représente la porte, le passage entre les deux.

La transformation de soi pourrait-elle aussi exprimer une humanité qui se revendique par la quête corporelle de sa verticalité ? La verticalité faisant écho à la volonté de l'homme de s'éloigner de son animalité en se redressant (voir chapitre 5). Trait d'union entre l'extérieur et l'intérieur, le corps recouvre une dimension symbolique. La pratique posturale révélant la volonté de l'étirer, de le prolonger et *in fine* de le faire tenir debout, cherche-t-elle à arracher l'humain à son animalité ? Et de la sorte à vaincre les effets du temps pour en éloigner la mort et pour en incarner, entre ciel et terre, la verticalité vivante ?

« Canal entre des vecteurs d'orientations contraires, l'homme vertical doit en faire des forces complémentaires, prenant conscience, en lui-même de leurs orientations pour les unifier en son centre. [...] L'homme vertical, en pleine conscience de sa fonction de lien ascendant entre

42 B. MONG HUNG, « Philosophie, créativité et techniques du corps en Extrême-Orient », in, *Corps symbolique*, « Quel corps ? », n°34/35, Saint-Mandé, 1988, p-120

pôle terrestre et pôle céleste de vecteur d'énergie qui l'anime et le dépasse, apparaît en effet comme l'une des conquêtes majeures du dynamisme des espèces. Libre de ses mains pour créer, portant sur ses deux pieds toute l'architecture de son corps qui culmine avec ses centres cérébraux, il inaugure tout un ensemble de possibilités nouvelles, qui, sans cela, n'auraient pu se réaliser. »⁴³

La transformation de soi nécessite donc le retournement sur soi, motivé par la quête de sens face à l'angoisse de la mort, parfois soutenue par le fantasme d'en transcender le pouvoir et de s'en exonérer par la « seconde naissance » qu'offre le sacrifice intérieur. La fonction du rite peut apparaître dans l'instauration d'une technique de soi qui scelle le « souci de soi » au corps pour en assurer la dynamique énergétique, de soi à son environnement.

« Le yoga se rattache à un imaginaire du corps lié à la nature, à l'atmosphère, à l'environnement, ce dont témoigne l'exemple de Zinal [participant de l'enquête]. Le prâna joue un rôle clé dans cette conception d'un corps comme un tout relié à l'environnement. Il s'agit à la fois d'une vision holiste d'un corps unifié, d'un corps où communiquent les émotions, le physique, le psychisme, les sensations, les pensées et aussi d'un corps inscrit, incarné qui émerge dans un univers. Pour certains pratiquants, ce nouveau rapport au corps peut faire émerger un rapport inédit à l'environnement ou à la spiritualité. »⁴⁴

Le caractère holistique que prend la pratique du yoga se retrouve sur le versant symbolique du *prâna* qui assure le lien entre toute chose. Plus loin encore, cette sensibilité qui s'élargit conduit les pratiquant à s'interroger de manière plus vaste sur ses relations, notamment celles au vivant, rattrapées par la finitude. Si la pratique du yoga peut s'apparenter d'une certaine manière à un rituel qui tente de repousser l'échéance fatidique de la mort, elle permet de maintenir un souci de soi qui entretient la transformation intérieure, sur les chemins de la connaissance.

2 De la finitude au manque

La transformation de soi, soutenue par la quête de sens et de connaissance de soi, recouvre une dimension réflexive, qui implique nécessairement le corps. De la sensation au mouvement, de la pensée au sens, le pratiquant de yoga est invité à cette mise en forme que

43 Y. TARDAN-MASQUELIER, op. cit., p-153

44 C. NIZARD, op. cit., p-298

suggère la transformation. Cette transformation représente aussi le moyen par lequel l'homme s'approprié, se familiarise avec sa propre finitude, condensée dans l'idée de la mort et son irréprésentable. La forme rituelle que peut incarner la pratique posturale du yoga sert-elle de procédé sublimatoire qui donne forme, transcende l'absence de représentation?

C'est bien à sa propre nature que l'humain est renvoyé, constamment, et dont l'écueil de sa mort constitue pour lui « la difficulté ». Les religions ont proposé des formulations qui tentent d'en soulager l'inexplicable, l'indicible de façon totalisante ; les sciences humaines, elles aussi interrogent le rapport de l'être humain à lui-même et son interaction au monde qui l'entoure, en insistant sur une connaissance ouverte. La psychanalyse offre des interprétations qui confirment cette « difficulté » et accompagne l'humain vers une transformation qui permet au sujet, non pas de se libérer, mais de mettre en forme, au prisme de sa subjectivité et de son histoire, un sens et une direction, articulés au désir inconscient.

*« La question de la finalité de la vie humaine a été posée un nombre incalculable de fois ; elle n'a encore jamais trouvé de réponse satisfaisante, peut-être d'ailleurs n'en admet-elle aucune. [...] La religion est de nouveau seule à savoir répondre à la question d'une finalité de la vie ».*⁴⁵

2.1 Penser un enseignement humaniste

Si la pédagogie de la réflexivité peut s'inspirer des propositions théoriques de la psychanalyse c'est surtout pour souligner que l'être humain est un être de relations et qu'il convient de faire advenir le sujet à lui-même, dans une perspective philosophique reprise par les penseurs en sciences de l'éducation. Les sections précédentes en ont permis le commentaire, mis en perspective par la pratique du yoga en insistant sur le « souci de soi ». La pédagogie de la réflexivité pose la question de la transmission de ce savoir que représente l'indicible de la mort, et au-delà, de comment l'humain le supporte, inconsciemment.

« Ne devons-nous pas convenir qu'avec notre attitude de civilisé à l'égard de la mort nous avons, une fois encore, vécu psychologiquement au-dessus de nos moyens et ne devons-nous pas faire demi-tour et confesser la vérité ? Ne vaudrait-il pas mieux faire à la mort, dans la réalité de nos pensées, la place qui lui revient et laisser un peu plus se manifester notre

45 S. FREUD, *Malaise dans la culture*, op. cit., p-17-18

attitude inconsciente à l'égard de la mort, que nous avons jusqu'à présent si soigneusement réprimée. Cela ne semble pas être un progrès, plutôt sous maints rapport un recul, une régression, mais cela présente l'avantage de mieux tenir compte de la vraisemblance et de nous rendre la vie de nouveau plus supportable. Supporter la vie reste bien le premier devoir de tous les vivants. L'illusion perd toute la valeur quand elle nous en empêche. Rappelons le vieil adage : Si vis pacem, para bellum. Si tu veux maintenir la paix, arme-toi pour la guerre. Il serait d'actualité de la modifier : Si vis vitam, para mortem. Si tu veux supporter la vie, organise-toi pour la mort. »⁴⁶

Freud établit la souffrance générée par la difficulté que représente la question de la mort, et donc du rapport à la vie dans l'existence de chacun. « Supporter » implique la pénibilité du problème et induit qu'un moyen doit en accompagner l'opérativité. Le nœud est donc identifié, par le père de la psychanalyse, comme intersection avec la pulsion sexuelle qui dans sa théorie, se propose à la racine du vivant comme élément naturel, combattu par l'homme civilisé dans son désir de verticalité. L'être humain a donc abandonné la vie instinctive pour instituer des fondements culturels solides qui contournent, évitent, nient cette « difficulté ». Cet arrachement ou ce dressage des sens a conduit l'humain à s'opposer à la nature et à la vie animale, contre lesquelles il demeure en conflit et que la crise écologique représente aujourd'hui à l'échelle planétaire.

La sauvegarde du vivant se pose pleinement à cet endroit et les conflits politiques soulignent la dichotomie nature -culture qui place l'humain au cœur de sa responsabilité, notamment de son arrachement, certes structurel mais excessif, à son milieu, poussé par les « vices des lois économiques et libérales. La pédagogie de la réflexivité doit s'inscrire également dans cette dimension écologique pour favoriser une éducation véritable de la responsabilité qui, comme la connaissance de soi, doit émerger d'une nécessité et non par la contrainte de la culpabilité.

Pourtant l'évoquer la finitude ne suffit pas à engager la transformation de soi qui doit s'inaugurer dans un désir de vérité, une volonté motivée à connaître et s'affranchir des normes culturelles qui bordent fermement le sujet. De plus, puisqu'il est impossible de revenir de l'expérience de la mort, la transmission d'un savoir est au même titre, impossible. Il ne peut y avoir que des tentatives de rapprochement dont le désir de vérité, armé d'une pulsion épistémophile, conduit le sujet à ne pas renoncer.

46 S. FREUD, « Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort », in *Essais de psychanalyse*, op. cit., p-45

A l'adolescence, « l'absurdité de la vie » apparaît avec plus de force et de violence puisque le jeune, assailli par le doute de son devenir, tourmenté par l'incertitude, ne peut se résoudre à ce constat. Il a été évoqué dans les premiers chapitres, les tendances adolescences à la prise de risque, en proie au désir d'immortalité et d'éternité qui révèlent bien cet impossible renoncement. Dans l'entrelacs de ces émotions contraires générées par la perte des illusions infantiles et la difficulté à se projeter, il convient de penser des passerelles qui puissent accompagner le jeune à franchir la brèche.

2.2 Expliquer la psychologie humaine

Si la pédagogie de la réflexivité propose la pratique du yoga pour les aspects reliés au corporel et à l'environnement, sans en exclure la nécessité de se tourner vers soi, à l'intérieur, par un véritable travail introspectif, elle peut s'inscrire dans une sensibilisation à « l'impermanence ». La notion d'impermanence renvoie aux cycles de vie et de mort, comme procédés naturels qui se complètent. La notion d'impermanence inclut la finitude en se référant aux deux polarités de l'existence, de la naissance à la mort. L'impermanence réside dans la fluctuation du vivant qui offre et retire et n'est pas sans rappeler le mouvement réflexif et le mouvement de la centration-décentration. Elle rappelle à bien des niveaux les dimensions opposées de la vie que la pratique du yoga cherche à relier ou unifier.

L'être humain, lui-même, fait l'expérience de cette impermanence dont l'émotion est la démonstration la plus probante : elle apparaît puis disparaît. Pour autant son vécu est intense. Qu'il s'agisse de sensations désagréables, d'angoisse ou de douleur, comme de sensations agréables ou de sentiments joyeux de plénitude et de plaisir. La recherche de plaisir, présentée comme recherche de satisfaction de la pulsion dans les premiers chapitres, guide l'être humain par principe.

« On notera que c'est simplement le programme du principe de plaisir qui pose la finalité de la vie. Ce principe domine le fonctionnement de l'appareil animique dès le début ; de sa fonction au service d'une finalité, on ne saurait douter, et pourtant son programme est en désaccord avec le monde entier, avec le macrocosme tout aussi bien avec le microcosme. »⁴⁷

47 S. FREUD, *Malaise dans la culture*, op. cit., p -18

Pour autant, la recherche de plaisir ne se révèle pas comme telle chez les individus mais s'apparente plutôt à une recherche de bonheur où la répétition des plaisirs immédiats tente de prolonger cet état émotionnel. L'adolescence constitue une période propice à la découverte des drogues, de l'alcool et autres psychotropes qui sont bien le signe d'une tentative de recherche de plaisir dont la dangerosité est considérable. La tendance des jeunes à consommer des produits s'inscrit dans une recherche de sensations fortes dont l'expérience est aussi ordalique. Mais la répétition symbolise bien le retour du plaisir comme principe qui s'impose à la psyché humaine (en dehors des conduites addictives).

« Ce qu'on appelle bonheur au sens le plus strict découle de la satisfaction plutôt subite de besoins mis en stase et, d'après sa nature, n'est possible que comme phénomène épisodique. Toute persistance désirée par le principe d'une situation désirée par le principe de plaisir ne donne qu'un sentiment d'aise assez tiède ; nos dispositifs sont tels que nous ne pouvons jouir intensément de ce qui est contraste, et que nous ne pouvons jouir que très peu de ce qui est état. »⁴⁸

Divulguer des savoirs psychologiques qui illustrent les aspects fondamentaux de la nature humaine, permet d'y inscrire l'idée d'impermanence, de fugacité, mais aussi le principe alternatif de vie et de mort comme dynamique première au fonctionnement du monde. Cette connaissance psychologique aide à comprendre les penchants humains et elle s'étaye sur l'ambivalence des sentiments et la nature agressive de l'être humain. Elle éclaire les processus à l'œuvre au quotidien qui interagissent dans les relations humaines. Cette connaissance permet de s'affranchir des commandements normatifs qui prônent l'amour de l'autre sous couvert d'empathie.

L'objectif d'un enseignement humaniste repose sur l'intrication de notions philosophiques qui participent du patrimoine subjectif humain, telles que la finitude, l'impermanence, l'incertitude qui, en n'étant pas nommées comme telle, entretiennent l'évitement et le contournement de certaines réalités et génèrent de la souffrance.

« Ainsi donc nos possibilités de bonheur sont limitées déjà par notre constitution. Il y a beaucoup moins de difficultés à faire l'expérience du malheur. La souffrance menace de trois côtes, en provenance du corps propre qui, voué à la déchéance et à la dissolution, ne peut même pas se passer de la douleur et de l'angoisse comme signaux d'alarme, en provenance

48 Ibid., p-18-19

du monde extérieur qui peut faire rage contre nous avec des forces surpuissantes, inexorables et destructrices, et finalement à partir des relations avec d'autres hommes. La souffrance issue de cette source, nous la ressentons peut-être plus douloureusement que toute autre. »⁴⁹

2.3 Mettre en mot l'expérience relationnelle

Les amis, les amoureux, la famille, les enseignants, autant de monde avec lesquels l'adolescent vit des conflits et des réconciliations, des émois tendres et des excès d'agressivité. Autant d'ambivalence qui mériterait d'être intégrée à une mise en mot du quotidien, par des espaces de dialogues réflexifs où les jeunes pourraient tisser de la connaissance à partir de leur interrogations et leurs expériences. Les jeunes gagneraient à se situer, notamment à l'adolescence, non seulement sur le chemin de la transformation psychosexuelle et identitaire, mais aussi dans l'expérience de leur humanité.

« Cercle du corps, cercle de la famille, cercle social : dans ces trois domaines, l'adolescent est confronté à une série de paradoxes, de conflits ou d'oppositions. [...] Cette conflictualité permanente caractérise l'adolescent d'un point de vue psychologique, et l'un des facteurs essentiels de son développement consistera à affronter ce conflit psychique. Tout ce qui ira dans le sens d'un investissement de l'espace psychique interne permettra à l'adolescent de sortir victorieux de ce conflit. En revanche, tout ce qui ira dans le sens de l'appauvrissement de ce fonctionnement psychique : défenses archaïques, projection, passage à l'acte, etc., réduira les capacités d'adaptation de l'adolescent aussi bien à son monde psychique interne qu'à son environnement. »⁵⁰

Identifier et discerner dans une approche réflexive, ses mécanismes et fonctionnements intérieurs afin de comprendre la forme et le sens de ses ressentis et de ses actions favorise donc le bon développement psychique de l'adolescent. En conséquent il constitue un apport considérable à « la formation de la personne ». Les connaissances relatives à la psyché telle que les notions de fantasme, de croyance, d'identifications (bien que dans leur dimension clinique elles relèvent d'une grande complexité) pourraient aider le jeune à discriminer ses pensées et prendre du recul. Au même titre que la réflexivité peut s'appuyer sur les procédés métacognitifs, et méta-émotionnels, elle peut s'orienter grâce à une meilleure connaissance des processus psychiques et métapsychologiques. De la sorte, le jeune peut se référer à ses

49 Ibid., p-19

50 A. BRACONNIER & D. MARCELLI, *L'adolescence aux mille visages*, op. cit., p-68

connaissances « méta » et repérer certains biais cognitifs. La connaissance des procédés « méta » et des lexiques qui s'y rattache, bordent l'expérience en permettant grâce à un vocabulaire plus dense, de mettre en forme et en mot l'expérience réflexive.

Dans cette approche, la présentation de l'inconscient comme force psychique à l'œuvre paraît judicieuse afin de modérer les représentations de toute-puissance véhiculées par la société moderne dans laquelle l'humain s'affranchit de tout en consommant. Aussi, présenter la nature humaine comme incomplète et structurellement marquée du manque permettrait -peut-être ?- de laisser la brèche -modérément- ouverte afin que le jeune y perçoive l'espace « d'un doute créateur ».

La question de la finitude et de la finalité de l'homme doit être présentée aux jeunes par des voies de connaissance accessibles, leur permettant d'en médiatiser la violence, même si le refoulement est inévitable. Elle doit néanmoins trouver des corollaires dans la notion de souffrance, de conflit, d'incertitude qui sont elles aussi le lot de l'impermanence. L'appréhension de ces notions pourraient être mises en avant par la connaissance de procédés métapsychologiques qui en assureraient le déroulé et la contenance. Elles induiraient de la réflexivité et permettraient d'accompagner l'introspection.

Mais cette interrogation de la mort, renvoie inexorablement à la vulnérabilité humaine, aux stratégies nécessaires pour l'humain de se protéger de façon constante, dans un souci de soi.

Cette responsabilité que le souci de soi développe se situe dans une dimension réflexive, d'ouverture vers l'extérieur, mais sur le même principe, dans une dimension retour, enveloppe et protège. Les jeunes gagneraient à se protéger dans la logique du souci de soi qui vise à se respecter quand bien même les limites à l'adolescence sont mouvantes, difficiles à situer, et dont l'expérience même en permet l'appréhension de la définition. Au même titre que de façon transversale, ce souci de soi, dans l'approche d'un enseignement humaniste, devrait se référer aux droits des enfants, dans une perspective d'éducation à la santé, mais aussi au droit. Penser la vulnérabilité conduit nécessairement à prendre conscience de sa nature, et justifie bien l'utilité de la connaissance de soi.

Enfin, il ne s'agit pas de dire que cette sensibilisation à la nature humaine délivre des affres de la finitude, mais de façon multi-référentielle, elle s'imbrique à d'autres domaines de la vie et de l'existence. Sans nécessairement entrer dans les détails des théories psychanalytiques des pulsions par exemple, cette connaissance élémentaire peut s'articuler de façon pluridisciplinaire aux objectifs pédagogiques de la philosophie et de la biologie pour penser la nature humaine dans une perspective véritablement humaniste. Ce contenu pourrait s'inscrire pleinement dans une « formation de la personne et du citoyen ». Cet enseignement humaniste prendrait en charge « la régulation des émotions » proprement dite et relèverait donc d'une pédagogie de la réflexivité, dans laquelle l'expérience corporelle du yoga aurait toute sa place. La participation physique et corporelle, comme le commentaire de la pratique posturale du yoga l'a démontré, est nécessaire à tout apprentissage et consolide celui de la réflexivité. Le discernement lui étant indispensable, il conduit également à resituer le sujet vis-à-vis de sa propre vulnérabilité et le soin protecteur qu'il doit accorder à lui-même et à l'autre.

Un enseignement humaniste s'articule nécessairement à la question de comment abreuver le fonctionnement institutionnel auquel il appartient, d'une culture de l'altérité, par laquelle, la pédagogie de la réflexivité prendrait tout son sens. Ou bien, comment la pédagogie de la réflexivité constituerait pour l'institution l'appel à l'air nécessaire à sa remise en question.

« Nous semblons passer ainsi d'un type d'univers « troué » (« à trous ») au sein duquel nous nous représentons toujours plus ou moins spatialement les lacunes, les insuffisances, par rapport à nos idéaux, aux valeurs que nous poursuivons, à nos ambitions, à nos convoitises..., comme pouvant toujours être comblés, au moins théoriquement, dans le futur, dans une autre vie (« lendemains qui chantent »), avec le temps, grâce à l'effort, à l'aide de moyens plus appropriés, vers la découverte et l'acceptation d'un manque plus fondamental, qui lui ne sera jamais comblé, mais qui n'en constitue pas moins, une fois reconnu, mentalement « réalisé » au-delà du déni initial, l'un des constituants les plus puissants de l'expérience humaine et de la connaissance. »⁵¹

51 J. ARDOINO, *Éducation et politique aux regards de la pensée complexe*, op. cit., p-126

3. Critique : de l'esprit à l'institution

La pédagogie de la réflexivité propose de prendre à bras le corps certaines thématiques qui aujourd'hui constituent encore des tabous, occasionnent de la gêne malgré la curiosité qu'elles soulèvent, que ce soit chez l'enseignant ou chez l'élève. Ce qui explique aussi la difficulté de les penser institutionnellement. Mais la nécessité d'en penser les applications semble d'actualité pour conduire les jeunes à s'interroger sur eux-mêmes, dans une dimension intérieure, humaniste et holistique, mais aussi dans une perspective d'autonomie et de responsabilité citoyenne.

Si le travail réflexif doit pouvoir trouver auprès des adolescents un intérêt particulier, il convient de leur indiquer le chemin intérieur de la sensorialité offre la possibilité de construire et ressentir un sentiment d'existence et de continuité. Ce fil subjectif qui relie l'intérieur et l'extérieur, permet l'expérience d'une sécurité. La notion de sécurisation intérieure a été abordée comme un élément fondamental à l'exploration physique et psychique du sujet que requiert l'acte d'apprendre. De surcroît à l'adolescence alors que le jeune est traversé par de multiples émotions.

La pédagogie de la réflexivité propose la pratique du yoga comme média de la connaissance de soi, dans « un souci de soi » qui pose, en définitive, le rapport à l'altérité comme premier, puisqu'il est le mouvement même par lequel la connaissance s'établit. Cet accompagnement doit pouvoir mettre en avant le discernement par sa fonction séparatrice, sans pour autant se laisser happer par le travers de la fragmentation et de la réduction. Cette réflexivité doit recouvrir les qualités d'une pensée complexe qui sache faire le détour par l'autre, par l'opposé, par le différent et sache en revenir, nécessairement altérée mais enrichie.

« Le sujet isolé s'enferme dans les insurmontables difficultés du solipsisme. La notion de sujet ne prend sens que dans un écosystème (naturel, social, familial, etc.) et doit être intégrée dans un méta-système. Chacune des deux notions donc, objet et sujet, dans la mesure où elles se présentent comme absolues, laissent voir une béance énorme, ridicule, indépassable. Mais si elles reconnaissent cette béance, alors cette béance devient ouverture sur le monde,

ouverture sur un éventuel dépassement de l'alternative, sur un éventuel progrès de la connaissance. »⁵²

L'ouverture doit s'occasionner dans l'écart qui sépare, instille du vide et du doute, pour qu'émerge l'étincelle initiatrice de la recherche, de la quête de sens ou de vérité. A l'âge adolescent où les interrogations se multiplient, engagées charnellement par les transformations psychosexuelles en cours, la démarche de connaissance ne pourrait-elle pas s'appuyer sur le ressort réflexif induit par la pratique posturale du yoga ? Par le travail d'écoute qu'elle induit et tous les tenants transversaux que représentent la conscience corporelle, la transformation, les couplages sensori-moteurs, le rituel ?

Apprendre à discerner constitue donc un aspect de la réflexivité qui ne doit pas éluder la valeur messagère de la sensation, la mise en perspective du différent à la lumière de l'autre. Mais dans la démarche séparatrice, la réflexivité doit soutenir la recomposition du défait, du déconstruit dans un principe inverse de liaison qui réorganise et donne du sens. Si cette opération est subjective, elle n'en n'est pas moins rationnelle, moins justifiée, pourvu qu'elle ne referme pas derrière elle, la brèche.

« Discerner c'est entrer en un mouvement incessant d'ajustement qui est de l'ordre d'une dynamique de l'intelligence, c'est-à-dire un acte du corps, du cœur et de l'esprit, un acte tout à la fois de sensibilité, d'intuition, de perception et de raison. Tout ne peut s'entendre d'un coup. Pour accueillir, recueillir, le temps est nécessaire. Il s'agit de se laisser travailler par ce qui vient et qui nous concerne, par où passent prises de conscience et retournement. »⁵³

Le discernement est donc gage de clarté et de lucidité, il aide à appréhender la connaissance et à la mettre en perspective. Il relève pleinement de la réflexivité et contribue à la formation d'un esprit critique.

52 E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, op. cit., p-65

53 G. LUROL, « L'attitude éducative », in *Éducation et sagesse, la quête du sens*, Dir René BARBIER, Éditions Albin Michel, Paris, 2001, p-63

3.1 Développer un esprit critique

Dans les chapitres précédents, la notion d'esprit critique a été abordée afin de souligner le paradoxe d'une éducation à la citoyenneté représentative du cloisonnement des savoirs institutionnels. En effet, la transmission de savoir si elle est elle-même clivée, restreinte à son domaine, ne conduit pas à l'analyse et l'ouverture réflexive. Il apparaît difficile de développer un esprit critique dans ce cadre-là. Aussi, l'élève ne peut assumer une véritable posture épistémique si sa sécurisation intérieure est défailante. Les systèmes de motivation de Daniel Favre ont illustré la tendance à la pensée dogmatique lorsque le sujet se sent menacé.

La pédagogie de la réflexivité conduit donc à interroger la connaissance, en supposant le décentrement nécessaire, le détour par l'autre, afin de construire de la connaissance enrichie, approfondie, *in fine*, critique. L'esprit critique ne se rattache pas uniquement à la prise de décision ou à l'opération de choix, même si ces actions sont clairement encouragées par la critique.

« Nous pouvons ainsi définir l'esprit critique comme un ensemble de compétences et d'attitudes permettant d'exercer un jugement réflexif et critérié sur des informations afin de décider quoi croire ou quoi faire. » Les auteurs, plus loin, ajoutent que faire *« preuve d'esprit critique, implique, notamment, d'avoir conscience de sa propre pensée (métacognition), afin de réfléchir à ses propres raisonnements et critères de jugement. »*⁵⁴

L'esprit critique nécessite donc une capacité réflexive et des connaissances métacognitives qui permettent au raisonnement de s'établir grâce à la mise en perspective des connaissances, pour permettre au sujet de déterminer ses croyances et ses actions. L'esprit critique peut se développer par la réflexivité et doit s'inscrire dans un principe d'action et d'autonomie face aux différentes incertitudes auxquelles le sujet est confronté.

54 C. BARBIER & K. de CHECCHI, « Esprit critique et médiation : réflexions autour d'une synthèse de recherche », in *Science and you*, Université de Lorraine, Metz, Nov 2021, p-3-4

« Plus un individu prend en compte la richesse des incertitudes relatives aux connaissances et mobilise des critères et des stratégies permettant d'amoinrir ces incertitudes, plus il est considéré comme ayant un jugement réflexif. »⁵⁵

La notion d'incertitude est présente de façon constante puisqu'elle révèle la marge, l'espace présent entre les représentations attendues et la réalité des situations. Le positionnement de chacun face à l'incertitude traduit sa tolérance à la différence et toutes les formes d'altérités possibles. L'appréhension de l'incertitude est tributaire de la sécurisation interne de l'individu qui doit malgré tout s'y confronter. Probablement l'espace d'exploration de l'action, l'autorisation à agir que le sujet se donne, dépendent également du traitement de cette incertitude.

C'est pourquoi, une pédagogie de la réflexivité qui s'inscrit également dans une perspective politique, doit accompagner les jeunes à incarner des postures épistémiques qui les conduisent à toujours plus d'ouverture. Maintenir l'espace de l'ouverture et accompagner les jeunes à mettre en mot, nommer les marges d'incertitudes, constitue un fondement à la pédagogie de la réflexivité.

La formation à l'esprit critique ne se réduit pas à un exercice d'argumentation, bien que celui-ci soit « un levier à mobiliser pour favoriser la réflexivité ». Faire preuve d'esprit critique ne se résume pas non plus à distinguer le vrai du faux (« *fake new, argument fallacieux, biais cognitifs* »⁵⁶). C'est une habileté mentale qui s'appuie nécessairement sur la confrontation des idées et des arguments pour éclairer ses choix et ses actions. L'esprit critique brille donc généralement sous les étendards de la démocratie et de la république comme gage de responsabilité et de liberté. L'esprit critique devient la qualité citoyenne par excellence.

3.2 Vers une « éducation démocratique »

Cette idée a toujours été assortie d'une position politique par laquelle l'institution scolaire cherche à faire perdurer son inscription républicaine afin de protéger la démocratie. Pour autant, à l'heure actuelle, l'institution se heurte à la facticité de ses modèles d'éducation à la citoyenneté, par lesquels les droits et les devoirs comme le système de représentativité et le droit à la parole, s'apparentent, à du «comme si » ou du « faire-semblant ». Il convient de

55 Ibid., p-3

56 Ibid., p-4

s'interroger sur ce point, et la pédagogie de la réflexivité s'intéresse à l'enjeu démocratique sous-jacent qui est d'accompagner les jeunes à devenir de vrais sujets politiques.

Martha Nussbaum met en avant dans son ouvrage *Les émotions démocratiques, comment former le citoyen du XXIème siècle ?*, l'urgence éducative de penser les contenus d'une éducation à la citoyenneté. Il en va de la préservation des démocraties face aux dérives néolibérales qui embrasent le monde aujourd'hui et qui émergent des divisions sociales et politiques pour les creuser davantage. Marta Nussbaum insiste donc sur la nécessaire remise en question éducative et institutionnelle qui doit accompagner et soutenir les individus pour développer leur potentiel réflexif et ainsi, entretenir la veine démocratique des nations. Sa proposition souligne la pertinence de la formation d'un esprit critique en l'articulant à d'autres capacités, dont l'imbrication relève d'une considération humaniste. Parmi ses capacités l'auteur identifie :

« -la capacité de raisonner adéquatement sur les questions politiques qui concernent le pays, d'examiner, d'argumenter, de débattre sans s'en rapporter à la tradition ni à l'autorité ; [...]

- la capacité de se préoccuper de la vie des autres, de comprendre ce que différents types de mesures politiques signifient pour les possibilités de vie et les expériences de tous ces concitoyens, ainsi que des étrangers ;

-la capacité d'imaginer une variété de problèmes complexes qui affectent l'histoire d'une vie humaine dans son déploiement : penser à l'enfance, à l'adolescence, aux relations familiales, à la maladie, à la mort, etc. en se nourrissant de la compréhension d'un vaste ensemble d'expériences humaines, et pas seulement en agrégeant des données ;

-la capacité de juger les décideurs politiques avec esprit critique, mais avec un sens réaliste [...]

-la capacité de voir ensuite son propre pays comme une fraction d'un ordre mondial complexe [...]. »⁵⁷

La pédagogie de la réflexivité constitue donc un sujet éducatif à part entière dans la mesure où elle s'inscrit dans un projet éducatif et politique visant à s'intéresser aux jeunes, aux adolescents, aux prises de leur propre conflit interne pour l'articuler à une nécessité démocratique qui prenne en compte le sujet humain et sa complexité. Si la démocratie permet de considérer la parole du sujet mais aussi de valoriser ses interventions et ses actions, elle

57 M. NUSSBAUM, *Les émotions démocratiques, comment former le citoyen du XXIème siècle ?*, Éditions Flammarion, coll Champs essais, Paris, 2020, p-37-39

s'attache à former un citoyen réflexif qui depuis sa parole, embrasse l'altérité sous diverses formes, le reliant à sa sphère sociale, nationale et mondiale. Elle recouvre donc une dimension écologique. Cette reliance⁵⁸, cette recherche de liens consolide l'idée de réflexivité par son mouvement extérieur qui conduit à concevoir des contenants plus vastes mais surtout de s'ouvrir à la démonstration de leurs richesses. Richesses d'ailleurs épuisables dont l'éducation au citoyen de demain doit nécessairement provoquer les prises de conscience, pour en incarner la responsabilité politique et écologique.

« La question est donc de savoir en conséquent quels contenus culturels une démocratie doit transmettre par l'éducation pour qu'elle soit la plus accomplie possible, c'est-à-dire pour que les individus qui la font vivre soient réellement égaux dans tous les domaines de l'existence, libres dans leurs jugements politiques et éthiques, actifs dans la coopération sociale et économique, responsables du lien avec les espèces non humaines et avec la Terre. »⁵⁹

Offrir aux jeunes la possibilité de faire du lien, dans une dimension dialogique et critique, constitue donc un objectif essentiel de la pédagogie de la réflexivité. Permettre aux jeunes de se déloger de leur centre, dans une démarche constructive et sécurisée, est constitutif d'une véritable sensibilisation à l'écologie afin de mesurer toutes les interdépendances qui constellent la vie humaine. La pratique du yoga propose ce détour par l'intérieur, en valorisant la sensorialité comme vecteur de connaissance à la confluence de soi et de l'autre ; elle place le corps au centre pour mieux en distinguer la filiation terrestre, naturelle, voire universelle. Elle permet de resituer l'individu dans son rapport à l'environnement et en la nature, comme l'a démontré l'enquête anthropologique de Caroline Nizard. Et l'enjeu écologique est critique, il doit se penser dans l'immédiat, de surcroît dans la configuration politique et économique internationale telle qu'elle est aujourd'hui. Elle permet de réinscrire légitimement la place du corps au sein de l'institution scolaire.

« Enfin, dans l'affinement et l'approfondissement de l'attention corporelle, le prâna joue un rôle clé où le sujet peut se sentir en osmose avec la nature, ce qui entraîne un nouveau rapport à l'environnement perçu non plus comme une nature mais relève un sentiment d'union, de continuité. Ainsi, si verbalement les pratiquants utilisent un ou deux termes pour

58 Cette notion renvoie aux travaux de M. BOLLE DE BAL « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques » in *Sociétés*, n°80, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2003, p-99 à p-131, qui mériterait d'être approfondie et dont la complexité enrichirait le propos présent.

59 C. LAVAL & F. VERGNE, *Éducation démocratique, la révolution scolaire à venir*, Éditions La Découverte, Paris, 2021, p-111

décrire leur corps tendant vers une vision dualiste ou tripartite, par l'intermède du prâna ou d'autres pratiques corporelles, les personnes témoignent d'une continuité et non de frontière ou de séparation entre ces entités. Ce continuum au sein des frontières corporelles peut se poursuivre au-delà en lien avec l'environnement. »⁶⁰

La dimension symbolique de continuité est significative et doit s'inscrire dans la même acceptation du mouvement réflexif qui par son ressort incarne le lien, le vivant et les différentes interdépendances qu'il suggère. Unir et faire du lien, là où les sociétés sont fragmentées, les sujets divisés revient à s'approprier, à sa façon, les marques de la finitude et à tricoter par les subjectivités des filets faits de fils et de trous. La connaissance de soi peut constituer un des fils nécessaire à la continuité d'être, pour reprendre Winnicott, elle doit s'originer dans l'expérience et constituer un moteur pour entretenir sa réflexivité et incarner sa responsabilité, devant la vie. La connaissance de soi doit s'inspirer de la diversité et de l'hétérogénéité et construire les passerelles, les toiles, qui au fond, permettront l'expression du sujet, qu'elle soit verbale ou identitaire.

« Finalement, toute l'agressivité qui n'est pas niée et pour laquelle on prend ses responsabilités est disponible pour consolider le travail de réparation et de restitution. Derrière tout ce qui est jeu, travail et art, il existe un remord inconscient concernant le dommage créé dans le fantasme inconscient et un désir inconscient de remettre les choses en ordre. »⁶¹

La pertinence du développement de l'esprit critique rejoint un projet politique qui s'inscrit dans une éducation démocratique qui nécessite de reconsidérer premièrement la place du corps mais aussi, articuler les expériences de vie et les subjectivisations qui s'en déprennent pour penser la connaissance et les savoirs humanistes.

Alors que l'institution scolaire actuelle est limitée par un cadre dans lequel la relation verticale est maintenue, la transmission des savoirs cloisonné, et la fondation identifiante saturée (pour reprendre les termes de Giust-Depraire), comment instiller des formes d'altérité qui puissent soutenir une pédagogie de la réflexivité ?

60 C. NIZARD, op. cit., p-354

61 D. W. WINNICOTT, *L'enfant et le monde extérieur*, op. cit., p-156

3.3 Vers une pédagogie instituante

Dans leur ouvrage *Éducation démocratique, la révolution scolaire à venir*, Christian Laval et Francis Vergne s'intéressent aux possibilités de transformer l'institution scolaire ainsi que les pratiques et les connaissances qui s'y rattachent, par une contribution collective des usagers dans une perspective démocratique, pour une illustration vivante de la démocratie et de son application. Ils proposent plusieurs pistes de réflexions qui s'inscrivent pleinement dans une société solidaire, écologique et égalitaire. En s'inspirant de la pédagogie institutionnelle, ils soulignent la nécessité de faire participer les élèves à la vie démocratique, mais aussi à la formation des savoirs et des connaissances.

« La difficulté pratique de l'éducation consiste donc à faire que l'univers des savoirs, des symboles, des concepts fasse l'objet d'expériences cognitives spécifiques et intéressantes en elles-mêmes, sans qu'elles soient rejetées d'emblée comme dénuées d'intérêt car éloignées de la " vie réelle ". C'est cette expérience spécifique des savoirs scolaires qui permet à l'élève de prendre du recul par rapport à la réalité sociale dans laquelle il est plongé. L'école crée un monde à elle, une vie à elle, et la question est bien de savoir quels liens on peut établir entre les expériences spécifiques que l'on fait à l'école et les enjeux sociaux et humains qui peuvent légitimement mobiliser les élèves. »⁶²

Il convient donc de former les élèves pour qu'ils sachent user de cet esprit critique mais aussi, que leur soit donnée davantage la parole, notamment dans la formulation de leurs hypothèses, en partant de leur propre expérience et cela peu importe la discipline. Dans l'enseignement humaniste proposé précédemment, serait-il possible d'y intégrer les espaces de parole qui justement accordent, autorisent les interrogations, qu'elles soient pratiques, politiques, religieuses, existentielles ? Comment y articuler l'éducation du citoyen, par le développement des « émotions démocratiques » ? Des débats d'adolescent, légitimement de circonstance, représentatifs de leurs véritables préoccupations conscientes et inconscientes ?

Travailler et expérimenter le débat démocratique ⁶³est une piste à exploiter et à valoriser. Cette idée n'est pas nouvelle. Les cafés philosophiques existent déjà (mais comme

62 C. LAVAL & F. VERGNE, op. cit., p-103

63 B. HUMBEECK & M. BERGER, *Pratiquer la démocratie à l'école, conseils de coopération, espaces de parole régulés, espaces de dialogue concerté*, De Boeck Éditions, Bruxelles, 2021

tous dispositifs peinent à perdurer), les conseils des délégués et autres instances institutionnelles permettent les échanges, mais ces espaces sont souvent des pseudo agoras toujours orchestrée de façon verticale. La véritable question repose sur comment mettre en place des enseignements qui soit réellement intégrés aux programmes mais surtout qui soient rattachés à une éthique éducative institutionnelle, par laquelle il soit possible de « *dénoncer l'institué au profit de l'instituant, [de] lutter contre la hiérarchie anonyme, extérieure et répressive des instances administratives et enseignantes des établissements scolaires en réveillant la force créatrice et la puissance organisatrice qui reposent en chacun de nous.* »⁶⁴

La pédagogie de la réflexivité ne peut se penser comme un dispositif, une action ponctuelle qui prenne la forme d'un atelier (même si cela serait déjà un minimum non négligeable). Il s'agit d'intégrer cette pédagogie dans un enseignement humaniste qui ne soit ni une option, ni une discipline qui soumette cet apprentissage à des évaluations. Il doit s'articuler et se nourrir de l'expérience immédiate et quotidienne de ses usagers personnels enseignants, éducatifs et apprenants et s'intéresser aux dynamiques relationnelles.

Le chapitre précédent a mis en exergue la nécessité de repenser la relation éducative en considérant les enjeux inconscients de l'ordre du transfert ou de la réactualisation de certains fantasmes. Ont été mis en évidence les travaux d'auteurs telles que Giust-Depraire, Blanchard-Laville et Ciffali qui s'accordent sur l'importance d'aménager les pratiques professionnelles au regard de travaux réflexifs, qui constituent des retours sur expériences. La pédagogie de la réflexivité pourrait-elle s'inspirer de la méthodologie du « retour sur expérience », existant déjà par la dénomination de « RETEX », pour légitimer le recours à l'expérience comme évènement de la réalité, permettre d'identifier les difficultés, les interrogations, par la même diagnostiquer les besoins et engager des résolutions de solutions. Cette méthode aurait l'avantage de traiter dans un contexte d'abord local, des questionnements qui relèvent des usagers et qui impactent sur leur quotidien. Elle accorderait une place importante à la subjectivité des métiers de l'enseignant et de l'élève. Cette proposition reste à être approfondie pour en penser l'opérativité, la méthode et l'éthique. Délouer « *l'institué au profit de l'instituant* » revient à valoriser l'expérience humaine comme signifiante à la fois pour l'individu comme pour le collectif, et comme contenu à partir duquel articuler la connaissance. « L'instituant » doit également intégrer la dimension participative

64 M. BERNARD, *Critique des fondements de l'éducation, généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours*, Éditions CHRION, Paris, p-229

des usagers de l'institution pour s'affirmer en tant qu'auto-organisation, et enfin comme démocratique.

« La question revient donc à se demander comment les institutions d'éducation permettent ou non d'assurer concrètement l'expérience de l'autonomie afin qu'elle se transforme en une dimension subjective acquise durablement. Cela suppose que l'éducation soit elle-même autoréflexive, conçue comme un milieu de délibération, de participation et de décision, en un mot qu'elle soit en large partie regardée comme ouverte à la pédagogie instituante. »⁶⁵

Interroger les institutions relève d'un véritable chantier mais permet de réfléchir à des modèles d'éducation qui imbriquent la dimension individuelle et subjectif, la dimension collective et la synergie des usagers entre elles, comme la dimension théorique et épistémique sur laquelle s'appuyer. Cette interrogation revient à penser la complexité humaine et ses interdépendances avec l'environnement, mais également à donner une place au corps qui en médiatise la connexion.

Un enseignement humaniste concerne nécessairement les grands domaines de réalisation de l'expérience humaine, au travers de l'art, de la littérature, de la philosophie mais il convient qu'il s'inscrive dans une réalité sociale qui actualisent la connaissance pour la vérifier et la générer. La pédagogie de la réflexivité visite ces terrains et doit les associer à des applications pratiques et authentiques qui réhabiliter la parole aux adolescents dans l'espace scolaire. Non pas en rattachant ce droit de parole aux articles d'un règlement intérieur qui le stipule par obligation, mais en offrant une réelle écoute aux récits adolescents.

« Et si la restauration sur nos différents lieux d'exercice, de la parole, de la pensée et du conflit était un moyen de résistance éthique pour chacun comme pour nous tous, dans l'expression démocratique du politique institutionnel qui la caractérise ? »⁶⁶

La pédagogie de la réflexivité a pour but d'accompagner les jeunes à construire leur rapport au monde et aux autres en passant par un travail intérieur et introspectif, qui réhabilite la place de la sensorialité comme vecteur de connaissance, indispensable à tous les

65 C. LAVAL & F. VERGNE, op. cit., p-143

66 J. CABASSUT, *Bonjour l'institution !*, Champ Social Éditions, Nîmes, 2017, p-64

apprentissages. Cet apprentissage sensoriel est proposé à travers la pratique du yoga qui permet de créer une nouvelle corporéité, définie par une conscience corporelle élargie, et avec elle, sa représentation de l'altérité.

La pratique du yoga, par ses multiples références symboliques, permet un travail d'affinement de l'attention qui présage au pratiquant une meilleure écoute de la sensation, comme une meilleure analyse et compréhension de ses fonctionnements cognitifs et émotionnels.

Le yoga, par sa dimension philosophique et spirituelle, engage à se relier à l'extérieur pour intégrer le corps dans un environnement plus vaste qui interroge et renvoie aux grandes questions existentielles de l'être humain.

La pratique du yoga est un engagement singulier, personnel qui amène le pratiquant à se transformer, dans le but de creuser une intériorité toujours plus grande qui puisse y accueillir des expériences de l'altérité.

Enfin la pratique corporelle du yoga doit être complétée par un enseignement humaniste inspiré du vécu scolaire des jeunes. Cet enseignement, en partant de l'expérience quotidienne des adolescents aborderait les interrogations vivantes, actuelles qui les concernent, tout en considérant les notions liées à la finitude, à la mort, à l'impermanence. Ces notions agencées à des connaissances métacognitives, métaémotionnelles et métapsychologiques permettraient aux jeunes de délimiter leur expérience, de mettre en forme leurs ressentis dans la perspective de se connaître davantage. Cet apprentissage insiste sur le développement d'un ensemble de stratégies épistémiques qui permettent au sujet de se situer vis-à-vis de ses connaissances et qui, faisant preuve de réflexivité et d'esprit critique, s'autorise à l'action.

La pédagogie de la réflexivité recoupe donc le projet politique d'une éducation démocratique qui vise premièrement à accompagner les jeunes à cette autorisation d'agir et de décider (par la connaissance de soi), dans l'objectif de préserver les démocraties mises en péril par les diktats néolibéraux qui conduisent le monde d'aujourd'hui.

Enfin, puisqu'elle relève du champ institutionnel scolaire, la pédagogie de la réflexivité invite à interroger les pratiques enseignantes afin d'en renforcer tout d'abord leur formation, mais aussi leur accompagnement au quotidien, par un travail réflexif qui autorise la parole, la discussion, et considère les enjeux subjectifs de l'expérience. Les connaissances exprimées, colligées et partagées, permettraient de mesurer les expériences du terrain et du quotidien pour en penser l'articulation aux réalités locales, mais surtout dans un effort

collectif et réflexif, être force de proposition. Ici la réflexion bute sur de nombreuses limites qu'il mériterait d'approfondir.

Mais la pédagogie de la réflexivité tient à accompagner les jeunes dans la construction de leurs représentations et de leurs expériences sensorielles afin que leur transformation adolescente puisse accueillir une conscience corporelle qui participe de leur connaissance, et qui dans un écho continu, les rattache au monde, au vivant. Qu'en apprenant à faire les liens ils sachent se mettre en quête et en relation, tout en osant franchir la brèche qui sépare le dedans du dehors.

« De tout individu ayant atteint le stade où il constitue une unité, avec une membrane délimitant un dehors ou un dedans, on peut dire qu'il a une réalité intérieure, un monde intérieur, riche ou pauvre, où règne la paix ou la guerre. Ceci peut nous aider, mais est-ce là bien tout ? Si cette double définition est nécessaire, il me paraît indispensable d'y ajouter un troisième élément : dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie que nous ne pouvons ignorer, c'est l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure. »⁶⁷

67 D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, op. cit., p-30

Chapitre 8 Limites, ouvertures et conclusion

Cette recherche a permis de proposer une pédagogie de la réflexivité qui puisse s'appliquer dans l'espace scolaire, considérant le public auquel elle s'adresse, les adolescents. Au moment où les jeunes vivent de grandes transformations physiques et psychiques qui génèrent des remaniement important de la structure psychique interne du sujet, il convient d'accompagner ce passage.

La vie quotidienne des adolescents recense de fortes émotions qui parfois, entravent les relations ou conduisent à des actions spontanées, parfois même dangereuses ou dommageables. Ces émotions accompagnent les changements psychiques qui modifient les représentations de soi et du monde. Ces émotions peuvent être déstabilisantes. L'adolescence est un moment de vie particulier qui induit une ouverture à l'autre, à la fois semblable et étranger. Grandir, c'est se tourner vers l'autre, c'est le travail auquel s'attellent les adolescent, renonçant aux illusions de l'enfance.

Ce travail de recherche a mis en avant les représentations culturelles du corps dans la société occidentale qui ont conduit à formater la place du corps au sein de l'institution scolaire. Ces représentations fortes au sujet du corps, témoignent de la difficulté pour l'homme de composer avec sa finitude, comme d'accepter qu'il ne maîtrise pas tout. Que ce soit sa nature pulsionnelle inconsciente, comme le cours des choses.

La pédagogie de la réflexivité, par la pratique du yoga a tenté de médiatiser la question de la finitude par un accompagnement qui permettrait à chaque élève, à l'âge adolescent, de vivre la transformation physique et psychique qu'il subit en conscience. D'abord par une écoute attentive de la sensorialité qui irrigue son corps ; puis par le développement de cette conscience corporelle grâce à la mise en mot qu'un langage « méta » pourrait valoriser et contenir. Cette attitude vis-à-vis de soi s'inscrit dans une forme de réflexivité qui conduit le sujet à se penser, se définir, se deviner en contre-point de l'autre et de son environnement. Cette considération faite à soi-même relève d'un souci de soi que la tradition philosophique associe à une responsabilité tant intérieure que sociale, et qui permet au sujet de s'affirmer de

façon solidaire, connectée avec le milieu auquel il appartient. Par là se forge l'identité, qui nécessite de l'ouverture, un appel d'air constant, qui garantisse la relance de la machine réflexive et préserve le sujet de se refermer sur lui-même.

La proposition d'une pédagogie de la réflexivité, associée à un enseignement humaniste qui autorise les différents acteurs de la communauté éducative à réfléchir sur leurs expériences subjectives, restaure un droit de parole qui s'affranchit du cadre institutionnel connu qui clive le rapport au savoir et à la transmission des connaissances. Cette approche implique, de façon implicite, d'orienter la réflexion sur comment aborder les questions de la mort, de la nature pulsionnelle et inconsciente de l'être humain dans l'institution de l'école. Il ne s'agit pas de faire de la psychanalyse la nouvelle paroisse de l'école, loin de là. Mais partant du postulat du vivant, comment penser les points de butée, les écueils, qui bordent ou entravent le chemin de chaque individu, et qui disent presque toujours la façon dont chacun se tient face à la mort.

Au delà, l'intérêt de cette réflexion se pense au regard de l'état actuel du monde. Crises politiques, urgences climatiques, guerres et misère, comportements néolibéraux, patriarcaux, individualistes, un monde dans lequel les inégalités perdurent. Faire du yoga à l'école ne changera pas le monde. Pourtant, réfléchir sur soi en considérant son semblable et son environnement, favorise une ouverture, une possibilité, un écart où le vide peut appeler l'individu à se transformer, à créer et adopter de nouvelles initiatives qui font appel à la responsabilité, à la cohésion. Dans ce sillon se forment les citoyens de demain, éclairés, affranchis de la duperie politique, du stéréotype moderne de l'homme libre parce que riche et autonome, indépendant parce que déresponsabilisé des contraintes familiales et sociales. La sensorialité est le fil conducteur du questionnement de soi et dans cette démarche, elle permet de développer de la connaissance et d'entretenir une attitude réflexive vis – à-vis de soi. Elle prolonge ou initie la pensée mais toujours renvoie à un vécu signifiant qui contribue au savoir du sujet sur lui-même, conscient ou inconscient.

1. Le yoga et la psychanalyse

Le lien entre yoga et psychanalyse est tout aussi vaste et il serait difficile de le résumer ici. Cependant, quelques points peuvent être soulevés concernant la réflexivité et la nécessité de développer un mental clair, par lequel, la clarté grandit, et avec elle, la capacité à prendre conscience des phénomènes psychiques. Christiane Berthelet Lorelle, psychanalyste, dans son ouvrage *La sagesse du désir* explore la pratique du yoga afin de la proposer comme complément à la réflexivité de ses patients, indiquant les nombreux bénéfices du travail corporel dans le processus thérapeutique.

En effet- et c'est un des points fondamentaux de la cure psychanalytique- l'énonciation des pensées de l'analysant permet le passage entre les représentations inconscientes et la conscience et creuse le lit de la réflexivité. La pratique du yoga, en complément, soutient des possibilités d'ouverture par lesquelles la respiration accompagne, guide le psychisme à se mettre en mot.

« Quand un sujet cherche à se confronter à la difficulté psychique qui l'occupe, il se joue dans la pratique du yoga la mise au travail d'un impossible et d'une vérité, la rencontre d'une butée. Duhkha, la souffrance, soumet l'être à l'étroitesse, et à l'oppression. La mise en mouvement d'une posture devient alors l'occasion pour le souffle de ré-ouvrir un espace, de desserrer l'étreinte de l'angoisse ou de libérer l'emprise d'une inquiétude. Cette aération libère une disponibilité intérieure qui assouplit les défenses et permet au sujet de consentir à une détente qui va le conduire à une compréhension inattendue. »¹

L'apport considérable de la pratique du yoga se joue donc sur cette « disponibilité », cette ouverture au sens, à la découverte, qui situe bien l'articulation du corps et de l'esprit dans le processus réflexif. L'engagement corporel donne l'occasion à la pensée inconsciente de franchir le seuil de la conscience et de révéler au sujet un savoir intérieur. De l'imagerie mentale à la mise en mot, le travail postural du yoga se fait médiateur pour faciliter l'ouverture.

1 C. BERTHELET LORELLE, *La sagesse du désir, le yoga et la psychanalyse*, Coll Couleur Psy, Éditions du Seuil, Paris, 2003, p-102

« Relié au verbe, dans le travail du yoga, l'image se donne à voir comme prémices d'un savoir. Sans doute la barrière du refoulement s'assouplit-elle dans le mouvement du corps et du souffle, laissant passer les premiers signes d'un discours. »²

Pour l'auteur, le travail corporel que permet la pratique du yoga s'inscrit comme continuité d'un langage qui soutient l'image puis la mise en mot que la parole implique. Christiane Berthelet Lorelle propose une métaphore grammaticale qui conduit la posture du yoga à s'imprimer comme autant de lettres ou de signifiants pour le pratiquant, « lettres-postures » qui viendront dans l'assemblage corporel offrir du sens. Cette nouvelle perspective langagière trouve une résidence dans le corps et la parole peut ainsi investir cet espace.

« La psychanalyse aujourd'hui permet non seulement de concevoir un inconscient en acte, mais dévoile au sujet le réel de la pulsion, sa genèse, et les nouages qui l'arriment encore à elle, car la pulsion ne renonce jamais. Un immense effort est nécessaire pour s'arracher à l'agressivité sauvage qui demeure liée à une certaine jouissance de la haine et de la destruction. Un immense effort est nécessaire pour faire d'une éthique le nouvel objet du désir. Une mutation lui préside, et le travail du yoga s'emploie à cette élévation. Cependant, une différence se dessine entre un yoga de jouissance et un yoga de travail. La méditation œuvre à d'autres issues qu'à l'échappée belle. Penser avec le corps, se laisser inspirer par le souffle, et parvenir à s'instruire d'une parole qui surgit, fait du yoga une invention du symptôme : faire lien plutôt que rupture. »³

L'invitation à l'unité que propose le yoga revient à ré-établir un contact à soi, réflexif, qui vise à raviver le lien entre le corps et le psychisme, de façon à permettre une fluidité des pensées, une clarté du mental. Le pratiquant s'adonne alors à une nouvelle lecture de lui-même, depuis les apports de l'inconscient qui révèlent de nouveaux savoirs à leur interprétation verbale. L'assouplissement à la fois corporel et mental de toutes les formes de résistance qu'il soit, conduit le pratiquant à ouvrir un espace, notamment accessible par le lâcher-prise de la relaxation ou de la détente, qui réaffirme la condition propice au dévoilement de la conscience.

2 Ibid., p-96

3 Ibid., p-381

« La relaxation permet d’entrer dans sa profondeur, et le lâcher-prise du mental ouvre sur certains aspects de l’inconscient. »⁴

Le yoga propose sans doute une des voies qui mènent à l’inconscient, mettant en lien le corporel et le psychisme par la création d’un langage singulier qui permet au pratiquant-analysant de se découvrir avec davantage de profondeur et d’intériorité. Les visées transformatrices et libératrices du yoga et de la psychanalyse se recoupent à la confluence de l’inconscient et de la clarté consciente. Peut-être le travail postural du yoga favorise-t-il une étape intermédiaire lié au pré-conscient, transitionnelle, latente ?

« Le Yoga est une voie pratique auto-expérimentale, où le théoricien est en même temps l’objet de son étude et le sujet réglant les conditions de l’expérience. Dans ce sens on peut établir une comparaison à certaines formes d’analyse. Cette démarche vise à découvrir jusqu’où s’étendent les zones conditionnées de l’être humain pour voir s’il existe encore quelque chose au-delà de ces conditionnements. C’est pour cette raison que, bien avant la psychologie des profondeurs, les “ sages ” et les ascètes indiens ont été amenés à explorer les zones obscures de l’inconscient : ils avaient constaté que les conditionnements physiologiques, sociaux, culturels, religieux, étaient relativement faciles à “ maîtriser ”. Les grands obstacles surgissaient des “ latences ”, ces potentialités inconscientes dont l’actualisation peut faire le siège de l’homme à la recherche de sa libération. »⁵

Média, support, réel de l’expérience, le corps est nécessaire à l’épreuve de la vie. Il contient, tout comme il véhicule, il condense et catalyse, jusqu’à révéler à la psyché un savoir inscrit, éprouvé. La sensorialité guide aussi le procédé d’élaboration de la représentation, dans le travail psychanalytique, rappelant dans le langage de Piera Aulagnier, l’éprouvé corporel de la représentation. La citation précédente de Bernard Auriol renvoie à ce processus d’auto-théorisation que Piera Aulagnier désignait comme la capacité de la psyché à se délivrer du savoir à elle-même. La coexistence de la psyché et du corps trouve une forme d’expression nécessairement singulière par les voies réflexives que proposent la psychanalyse et le yoga. Penser leur imbrication et leurs apports mutuels sur le chemin de la connaissance individuelle promet une rencontre forte où la sensorialité ouvre les portes de l’inconscient pour révéler les deux faces d’une même expérience.

4 Y. TRADAN-MASQUELIER, op. cit., p-212

5 B. AURIOL, *Yoga et psychothérapie, les apports du Yoga à l’équilibre humain*, op. cit., p-57

« Plus il y a de prâna dans le corps, plus il y a de clarté. Plus il y a d'apâna, plus il y a d'ignorance, d'aveuglement, d'inconscient. Le corps est donc pour la théorie du yoga une cartographie du psychisme, et le travail du souffle un passage avéré de l'ignorance à la clarté. »⁶

La respiration, le souffle, le *prâna*, conditionne la réalisation de cette expérience réflexive, elle en est l'énergie qui soutient la transformation corporelle et psychique. Elle assure ce « holding » pour soi-même, dans la continuité et la vitalité qu'elle induit, à l'origine du vivant. Tirant sa racine du latin « spir » la respiration partage avec le mot « spiritus » sa connexion au souffle, sa fugacité et suggère cette capacité à relier. Le yoga est une pratique inscrite dans une philosophie, une sagesse qui invite à faire de sa vie un art, impliquant nécessairement un travail sur soi, qui engage le corps et l'esprit. La conscience de soi qui émerge de ce travail est la condition d'une transformation et d'une libération qui viennent répondre au besoin de sens, face aux grandes énigmes humaines. La question de la spiritualité vient en contrepoint colorer l'engagement de chacun dans ce travail intérieur. Caroline Nizard, par son enquête, met en évidence plusieurs points qui traduisent différents niveaux interprétatifs d'un parcours spirituel lié à la pratique du yoga.

« Dans le yoga, malgré des définitions qui peuvent sembler disparates, après analyse des discours des pratiquants suisses, français ou indiens, certaines caractéristiques émergent. Pour eux la spiritualité (a) apparaît comme une expérience individuelle, située en soi, présentée souvent comme un déjà-là parfois non encore ressenti. Le corps est alors réhabilité en tant que pivot de l'engagement corporel et émotionnel, impliquant des pratiques et des symboles. La spiritualité (b) répond majoritairement à une recherche personnelle afin de trouver des réponses à des questions existentielles avec un verbatim autour du « sens de la vie », de la « quête » ou du « chemin ». Toute spiritualité dans le yoga (c) s'inscrit dans une conception holistique du corps et d'un corps relié à l'environnement. Cet « environnement » dans le langage vernaculaire peut revêtir une palette de signifiants, allant de la « nature » au « grand tout » comme à « dieu » ou à des « dieux ». Ensuite, bien que cette spiritualité (d) soit une transformation personnelle, elle ne se vit que socialement, par l'enseignant qui aiguille la mise en mots et la mise en actes et par le groupe qui renforce le sentiment spirituel. Enfin, (e) chez certains Français et Suisses, des discours de conversion émergent sans être obligatoires. »⁷

6 C. BERTHELET LOREL, op. cit., p-357

7 C. NIZARD, *Du souffle au corps*, op. cit., p-305

Le sentiment de spiritualité émerge surtout de l'expérience individuelle que chacun se fait. L'appropriation subjective de l'expérience, qu'elle soit permise par le travail de la cure psychanalytique -l'analyse- ou le travail postural du yoga implique une réflexivité qui effectue un exercice de liaison, là où la fragmentation perdure, là où le manque de signifiant opère. Ce travail est comparable à la pulsion de vie qui tend assembler et lier les représentations entre-elles, au service du vivant.

La pédagogie de la réflexivité propose donc d'inscrire le souci de soi au cœur du mouvement nécessaire à l'apprentissage, à la prise en soi de la connaissance de sa nature propre. La pratique du yoga peut en être un vecteur, soutenu par un enseignement humaniste décidé à aborder la question de la finalité de l'humain. Cet enseignement pose la question du contour à lui donner afin de répondre aux exigences laïques de l'institution scolaire mais aussi, de concevoir de nouvelles formes par lesquelles ouvrir le rapport à l'altérité.

2. Les écueils d'une époque

Aujourd'hui, comme depuis toujours, les sociétés évoluant, les élèves vivent avec leur temps. Les problématiques éducatives se renouvellent sans cesse, en lien avec les phénomènes de groupe, de société et le développement exponentielle des nouvelles technologies et des nouveaux médias de communication. La virtualité technologique a offert de nouvelles scènes d'agir, où se raconter, se rencontrer, en multipliant les interfaces et les espaces. Ces phénomènes ont transformé le rapport au savoir, les liens sociaux, les modes de communication, et ils ont aussi transpercé l'espace scolaire qui doit prendre en compte ses transformations puisque son public change constamment. En lien avec la place dévolue au corps dans l'institution de l'école, ces phénomènes sociétaux ont modifié le rapport au corps et favorisé d'autres fragmentations, d'autres connexions, plus poreuses, où la question de la limite se trouve réactualisée. Peut-être ces nouvelles excitations visuelles, permanentes et incessantes jouent un rôle dans la dégradation des capacités de concentration des jeunes et favorisent certains égarements. Bien que les apports de ces nouvelles technologies soient considérables et nécessaires au monde d'aujourd'hui, la pose de la limite et de sa démarcation devient un enjeu éducatif impératif. Comme le signifiait Michel Serres dans *Petite poucette*,

les jeunes d'aujourd'hui « *habitent donc le virtuel* » développant d'autres activités neuronales impliquant qu'« *ils ne connaissent, ni n'intègrent, ni ne synthétisent comme nous, leurs ascendants. Ils n'ont plus la même tête. [...] Ils n'habitent plus le même espace.* »⁸

La pédagogie de la réflexivité s'inspire d'une réalité sociale dans laquelle les jeunes, déstabilisés par les transformations adolescentes, peinent à trouver réellement des points d'appuis extérieurs dans une société marquée par l'individualisme, la montée en puissance des lois néolibérales, les inégalités sociales et les crises politiques. Bien que toutes époques essuient des revers contingents liés aux transformations constantes des sociétés et des identités, la tâche éducative repose sur la préparation des jeunes à vivre et comprendre ces bouleversements. Aujourd'hui le champ scolaire fait face à des problèmes de concentration, d'hyper-activité, de troubles d'apprentissages « dys » qui se surajoutent aux difficultés d'apprentissage, avec toutes les résistances évoquées à la prise en soi de l'acte d'apprendre. La clinique de l'adolescent pourrait évidemment compléter le tableau en considérant les tiraillements individuels liés à l'histoire de chacun mais relevant inévitablement des constellations familiales, communautaires et sociales.

Les nouvelles technologies et les réseaux sociaux multipliés en autant d'applications disponibles à loisir, consolident l'image de l'humain augmenté, grâce à de nouveaux outils désormais indispensables à la panoplie de l'homme moderne. Outils qui retranchent l'utilisateur de ses sens premiers ou médiatisant sans cesse les sensations par des écrans numériques. La sensorialité est désinvestie laissant le sens du visuel primer sur les autres, dans une société du voir et du spectacle déjà bien établie. A cela, s'est ajoutée la crise sanitaire du Covid-19 depuis 2020, privant les individus de l'usage de leurs sens par des masques, des distances, et autant de barrières symboliques d'une société qui ne fait plus lien. Les jeunes ont été marquées par ces années difficiles pendant lesquelles, de façon paradoxale, le lien s'est maintenu grâce aux technologies. Les adolescents se construisent autour de ces outils et le risque est grand de se morceler davantage tant les excitations sont nombreuses.

Apprendre à réfléchir, revenir à soi, étudier les relations et la complexité des situations, sont des pré-requis nécessaires à la construction de chacun et il doivent s'inscrire dans le cadre d'un enseignement humaniste qui permette aux jeunes de se découvrir et se connaître, en aiguisant d'abord une conscience corporelle qui guide l'affirmation de leur identité. Les compétences psycho-sociales (CPS) sont apparues depuis peu dans les programmes scolaires

8 M. SERRES, *Petite poucette*, Éditions Le Pommier, coll Manifeste, Paris, 2012, p-12-13

signifiant bien la nécessité de repenser l'éducation au lien, à la relation, comme déterminante dans le développement des adolescents.

3. Les compétences psycho-sociales

En février 2022 un rapport de Santé Publique France⁹ a fait état d'un bilan situationnel de la recherche en France autour de ces compétences psycho-sociales utiles à la « promotion de la santé », « le bien-être », et « la réussite éducative » des enfants et adolescents. Soutenue par les directives de l'Organisation Mondiale de la Santé, ce rapport de Santé Publique France met en avant la transversalité des objectifs qui lient l'éducation à la santé et à la sexualité des jeunes, bien-être et réussite éducative par le développement de ces compétences qui s'agencent par les dimensions cognitive, émotionnelle et sociale de chaque individu.

La classification nouvelle de ces compétences permet aux différents acteurs de se référer à des attendus mais aussi d'imaginer l'intégration progressive de ces compétences dans les programmes de l'éducation nationale, de l'enseignement agricole, de l'enseignement supérieur, comme nécessaires. Le développement des compétences psycho-sociales intéressent également tous les établissements connexes de santé dirigés par les Agences Régionales de Santé et les disciplines qui s'y rattachent (pédiatrie, psychiatrie, prévention santé mentale et addictions, médecine, ...). Les compétences psycho-sociales intéressent donc les politiques qui en considèrent les enjeux éducatifs et sanitaires.

La recherche actuelle s'applique à trouver des formalisations et des programmes qui puissent fournir des « données probantes », c'est à dire qui puissent vérifier la réelle scientificité des expérimentations, comme la nécessité de développer également ces démarches pour fournir des données à analyser dans le cadre d'études. Le rapport de 2022 de Santé Publique France propose une classification des CPS et travaille à établir un référentiel qui puissent guider les pratiques et les expérimentations.

Les programmes autour de la pratique de la méditation de pleine conscience (ou de « présence attentive ») qui commencent à imprégner l'espace scolaire bénéficient d'accompagnement de la recherche dont la visée est de pouvoir y rattacher le développement des compétences psycho-sociales. C'est le cas de l'Association de Méditation Laïque pour

9 <https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psychosociales-cps>

l'Éducation (AMLE)¹⁰ et de la Recherche sur le Yoga dans l'Éducation (RYE)¹¹ qui depuis 2015 et 2013 mènent des expérimentations dans plusieurs établissements scolaires de France (et d'autres pays francophones pour l'AMLE). Ces associations bénéficient d'un agrément avec le Ministère de l'Éducation Nationale. Ces programmes de développement des CPS pointent les bienfaits des pratiques attentionnelles sur la concentration, la persévérance, et la consolidation de l'estime de soi, éléments indispensables à la réussite scolaire.

La pédagogie de la réflexivité s'inscrit pleinement dans le développement des compétences psycho-sociales qui mettent en exergue la « connaissance de soi », la « conscience de soi », la « conscience de ses émotions », etc. Bien que le référentiel des CPS constitue une première étape, cette préoccupation grandissante pour l'intériorité indique bien une nouvelle perspective dans le questionnement de la nature humaine en lien avec le collectif et le social. Il signale une nouvelle considération des buts éducatifs qui s'éloignent de la représentation traditionnelle de l'homme scientifique et rationnel pour lequel le monde des émotions et leur expression est signe d'une faiblesse à cacher et à refouler. L'apport de ce référentiel des CPS témoigne d'une volonté de se soucier d'une éducation au sensible qui permette aux jeunes de développer une acuité plus grande au monde qui les entoure.

Pour autant, il convient de faire une remarque sur la notion de compétences, qui par ce jargon, conduit à maintenir une certaine représentation des buts éducatifs pensés en termes utilitaristes et rattachés à cette conviction que l'homme libre est un homme autonome. Le « socle commun de compétences » avait déjà essuyé les critiques en 2006, taxé de « Smic culturel » pour ensuite se réformer en « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » en 2015. La critique s'appuyait sur l'idée qu'une culture commune qui vise l'acquisition d'une connaissance « utile » efficiente, creuse encore les disparités d'apprentissages et le rapport au savoir. Les mots de Laurence Gavarini soulignaient déjà que « *rabattre l'apprentissage de connaissances scientifiques sur l'acquisition de "compétences" relève d'une politique très actuelle qui minore les savoirs et la formation de la pensée, au profit de l'inculcation de comportements et de normes relationnelles* »¹². Pour autant, dans le cadre des compétences psycho-sociales, n'y a-t-il pas l'opportunité d'y concevoir une connaissance non plus « scientifique » mais plutôt subjective qui restaure le droit de parole et

10 <https://meditation-enseignement.com/recherche/>

11 <https://rye-yoga.fr/notre-projet>

12 L. GAVARINI, « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir », op. cit., p-28

le récit de l'expérience individuelle, dans l'apprentissage et la consolidation de ces compétences ?

La présente proposition pédagogique s'inscrit dans une volonté d'accompagner les jeunes à exercer leur humanité dans la conscience des interactions et des interdépendances que le vivant alimente. Un outil d'évaluation de la « capacité réflexive » ou de l'« implication réflexive » devrait être en mesure d'évaluer la pratique du yoga afin de la qualifier comme « probante ». C'était un des objectifs que cette recherche voulait dégager en lien avec une expérimentation *in situ* mais que le manque de temps n'a pas permis de réaliser. Elle demeure une ouverture à la poursuite de cette recherche, car l'évaluation reste le critère impératif de la preuve « scientifique » même si évaluer le subjectif, la singularité, est bien la difficulté première des sciences humaines.

4. Spiritualité et laïcité

Enfin, les initiatives autour de ces programmes de développement des CPS, notamment lorsqu'il s'agit de méditation de pleine conscience, de pratique attentionnelle, ou de yoga, provoquent certaines crispations quant à la crainte de voir entrer dans l'espace scolaire des motifs rattachés à des pratiques religieuses. C'est pourquoi, ces associations ou organismes doivent mentionner le caractère laïque de leur démarche, en présentant les chartes éthiques appliquées à leurs activités.

L'application de la laïcité ne doit pas empêcher de se confronter à la réflexion que soulèvent les religions et leur articulation à l'histoire et à la culture. Les attentats de 2015 ont réactivé le tabou autour du religieux et du droit d'expression dans l'espace scolaire, ce qui a pour effet que ces sujets sont contournés, redoutés, abordés avec inquiétude. En 2015, le ministère de l'Éducation Nationale a réintégré dans tous les programmes scolaires, de l'école primaire au lycée, un enseignement moral et civique (EMC)¹³ destiné à approfondir les notions de responsabilité individuelle et collective, en se forgeant « une culture civique » qui conduise à « respecter autrui ».

Ces programmes s'intéressent à la « régulation des émotions », au vocabulaire qu'il nécessite (« identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments »), et aussi à

13 Programme d'enseignement moral et civique de l'école au collège, paru en annexe du Bulletin Officiel n°30 du 26-7-2018, MEN

« la capacité d'écoute et d'empathie ». Autant d'entrées qui permettent de penser la place du yoga dans le champ d'une éducation à la citoyenneté comme l'esquisse ce programme. Néanmoins, il convient de souligner la dimension exhaustive que recouvrent certains programmes du Ministère de l'Éducation Nationale, par l'énumération excessive de compétences à acquérir, faisant ainsi la promotion d'un élève-citoyen parfait, héros des temps modernes.

Si la question de la spiritualité dans l'institution scolaire peut inquiéter parce qu'elle interroge ses références religieuses, elle peut néanmoins s'inspirer des traditions philosophiques et des sagesses véhiculées de par le monde, qui ne sont que d'autres tentatives de dire l'homme et son rapport à la finitude. Dans la mesure où l'éducateur est fermement attaché à maintenir la brèche de l'incertitude ouverte, pour que les discours « raccommodeurs » et racleurs ne séduisent pas les jeunes par un principe illusoire de complétude retrouvée dans l'unité.

« L'unité : on rappelle toujours, à juste raison, que “ yoga ” a pour origine une vieille racine qui signifie “ mettre sous le joug ”. Le joug est une formidable invention : il permet d'assembler un animal à un attelage, ou bien deux animaux entre eux, pour obtenir un mouvement continu dans une direction donnée. ” Yoga ”, le bien nommé, est depuis l'origine la discipline du rassemblement, de la mise au pas des énergies dispersées en vue d'une marche équilibrée et d'une démarche consentie. Or le manque d'unité déchire les quêtes contemporaines et ce mal-être qui réclame une solution urgente se laisse souvent piéger par des caricatures de l'Un : retour à un grand tout, perte des contours de soi, refus de la définition et de la distinction. Le yoga, aux prises depuis toujours avec le désir d'unité, a mûri le parcours qui permet d'y atteindre : exigence de la discrimination, précision de l'analyse, épreuve des polarités, reconnaissance de la limite. De cela nous pouvons aujourd'hui faire notre miel. »¹⁴

La vigilance que l'éducateur doit maintenir dans et par son accompagnement pédagogique suppose de se tenir éloigné de ces « caricatures de l'Un » qui prennent racine dans les discours totalisants des religions qui s'affirment comme détentrices d'une vérité une et unique. Or la pédagogie de la réflexivité veut justement préserver de cette dérive (qui peut exister certainement) par le principe même de sauvegarde que peut représenter la réflexivité

14 Y. TARDAN-MASQUELIER, op. cit., p252-253

elle-même, pour le sujet, par son questionnement, son expérience de l'incertitude et de l'impermanence comme autant de manière de renouveler l'altérité.

La proposition de la pédagogie de la réflexivité se retrouve dans les fondements des écrits de Philippe Filliot, *L'éducation au risque du spirituel*, et sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation, *L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie, essai d'approche laïque de la relation maître-élève-savoir dans les spiritualités d'Orient et de l'Occident*, dirigée par René Barbier et soutenue en 2007. Ses travaux ont largement abondé la présente réflexion. Son argumentation et sa démonstration en faveur d'une éducation spirituelle laïque est solide et le lecteur pourra y puiser des réponses quant à son application scolaire. La réflexion de Philippe Filliot s'enracine dans la tradition philosophique. L'auteur convient également des techniques de soi utiles au cheminement intérieur, comme il questionne avec brio le rapport maître -élève et l'importance de relation éducative dans la transmission d'un savoir. A juste titre, cette relation éducative rapportée à l'enseignement et à la transmission de la spiritualité, rejoint les réflexions liées à la posture de l'enseignant, au transfert dans la relation, à l'appréhension de la mort et de la finitude, à la réflexivité et bien d'autres éléments encore. Philippe Filliot met bien en exergue les caractéristiques fondamentales du pédagogue qui se doit d'accompagner pour affranchir, dans le respect strict de l'expérience propre à l'élève dans son cheminement.

5. La transversalité avec l'Éducation Physique et Sportive

La pédagogie de la réflexivité, s'intéressant à la pratique du yoga, trouve des apports complémentaires à la discipline de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) dont les acteurs sont les premiers à considérer la place du corps dans le champ scolaire et dans son enseignement. Ils constituent les intellectuels post 68 qui, se rapprochant du courant psychanalytique, ont interrogé la singularité du corps et son articulation aux attendus culturels et normatifs de l'institution scolaire. Ces intellectuels ont alimenté les revues *Quel Corps ?* et leurs réflexions ont mis en évidence les influences politiques et institutionnelles du moment pour penser le corps et la transmission des savoirs en EPS, mais aussi afin de critiquer les modèles normatifs de la société. La pédagogie de la réflexivité s'est inspiré de ces réflexions pour considérer par exemple les symboliques du corps. Néanmoins, la didactique de l'EPS enrichirait pour sûr la pédagogie de la réflexivité, vis à vis de la prise en compte du corps et

de la pensée, comme par les notions d'esprit d'équipe, de coopération, d'arbitrage, etc. qui compléteraient les connaissances techniques de la pratique posturale. D'ailleurs depuis 2019, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en ligne sur sa plateforme de ressources, un programme de yoga en EPS¹⁵ pour accompagner les enseignants dans leur pratique. Ce programme souligne les bienfaits du yoga et les articule avec les objectifs de santé promulgués par l'Organisation Mondiale de la Santé. Ce programme de yoga reconnaît la dimension culturelle de cette initiative et cherche par son application à transmettre un « *esprit du yoga* » dans une forme scolaire qui « *ne doit pas trahir le yoga ancestral mais en permettre la divulgation* »¹⁶ Cette précision est importante car elle signifie que le yoga à l'école ne doit pas être dénaturé de sa charge spirituelle, ni de son enracinement lexical qui justifie l'usage du sanskrit (âsana, prânayama, ...). La proposition présente soutient cette idée.

15 <https://eduscol.education.fr/document/25297/download>, Eduscol.education.fr – Ministère de l'Éducation Nationale, décembre 2019

16 Ibid.

Conclusion

La présente recherche a donc mis en avant la nécessité d'accompagner les adolescents dans leurs transformations physiques et psychiques alors que les identifications premières sont remaniées. La puberté engage des modifications de représentation de soi qui entraînent des émotions fortes. Permettre aux jeunes de mettre en mot cette expérience, par une pédagogie de la réflexivité qui articule un travail corporel avec des connaissances « méta » (métacognitives, métaémotionnelles et métapsychologiques) est un premier pas vers une connaissance de soi.

Pour guider les premières expériences de vie et le décollement progressif du nouveau-né de son environnement, la sensorialité a permis de structurer autant de démarcations nécessaires. De ces multiples sensations sont nées la pensée et une représentation intérieure du monde. Les sens du corps sont vecteurs de connaissances depuis la vie *in utero* et doivent poursuivre cette fonction tout au long de la vie de l'être humain. Bien que la sensorialité poursuive ce but de façon automatique et inconsciente, il convient de réaffirmer son utilité dans le traitement des émotions, de manière attentive et consciente afin d'élargir la connaissance de soi. En développant ces compétences psycho-sociales, l'espace scolaire et éducatif reprend en considération la question de la responsabilité de chacun, dans les perspectives esquissées par le « souci de soi », vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis des autres. La transversalité des compétences psycho-sociales se relie à la pensée complexe qui se nourrit des dialectiques et des interdépendances qui caractérisent le système du vivant.

L'enjeu du développement de la réflexivité repose également sur l'entretien constant d'une pulsion épistémophile qui puisse soutenir la quête de sens face aux grandes interrogations humaines. Aujourd'hui, dans une société de l'immédiateté, le délai et l'errance exploratoire deviennent difficilement supportables pour les jeunes, habitués à trouver et non à chercher. C'est bien aussi la question du désir que pose la psychanalyse dans le maintien constant d'une dynamique qui alimente la vie, pourvu que ce désir reste inassouvi.

La question éducative interroge régulièrement les thèmes de la motivation et de la persévérance scolaire, renouvelant le questionnement de l'accompagnement aux

apprentissages, là où l'enseignant, la famille, la société et l'institution désirent pour l'élève cette mise au travail, cet amour de la connaissance. Comment transmettre le goût d'apprendre ? Interrogeant la relation éducative, Gérard Lurol écrit qu'il convient de conduire les jeunes à une « expérience fondatrice » qui mette en route l'envie de connaître, comme une étincelle qui allume la mèche du désir. Pour ce faire, il est nécessaire que « l'expérience fondatrice » s'inspire d'une forme autre, différente, étrangère, nouvelle.

« Une expérience fondatrice met en présence de quelque chose d'autre ou de quelqu'un d'autre que nous ne savions pas, que nous n'attendions pas, que nous n'attendions plus, ou que nous ne savions pas même que nous l'attendions. Elle nous met en présence d'un inconnu de nous-même, d'un insu de nous et nous met en route, en voyage, en désir de connaître, en quête d'aller et venir à nous-mêmes par où nous ne le soupçonnions pas. Une expérience fondatrice nous met en nécessité intérieure de grandir, de nous relier à ce qui advient, de nous approfondir. »¹⁷

Cette connaissance de soi et le retour introspectif qu'elle implique, nécessite l'accompagnement sécurisant de l'adulte pour l'enfant ou l'adolescent, au même titre que tous les autres apprentissages. Il convient donc que l'adulte - l'enseignant- soit lui aussi initié à l'exploration intérieure qui le conduit à reconnaître, identifier, nommer ses propres interrogations émotionnelles, affectives et existentielles. Restaurer un peu d'horizontalité dans la relation éducative, en reconnaissant au-delà des statuts et des fonctions, la vulnérabilité partagée par chacun, ne conduirait-il pas à adoucir le lien et favoriser d'autres modes de transmission et donc d'apprentissage ? D'où la nécessité de penser la formation des enseignants en lien étroit avec les attendus scolaires.

De la même façon, ce renversement du rapport vertical traditionnel permettrait sans doute aux jeunes de s'identifier à des adultes qui soient capables de faire pour eux-mêmes ce qu'ils exigent des élèves. En cela, favoriser des espaces de travail réflexif sur les pratiques professionnelles des enseignants, comme des espaces de parole dédiés aux récits adolescents, permettrait sûrement de valoriser la dimension subjective de l'expérience, qu'elle soit professionnelle ou adolescente. Cela permettrait de mettre en synergie deux réalités qui, à une époque donnée, se construisent l'une avec l'autre.

17 G. LUROL, « L'attitude éducative », in *Éducation et sagesse*, op. cit., p-62

« Prendre soin, de soi comme d'un autre, est une exigence professionnelle, indispensable aujourd'hui dans nos conditions sociales d'exercice d'un métier de la relation. Il s'agit d'une quête singulière, bien différente de ce qui est prononcé par le management moderne. “ Prenez soin de vos expériences personnelles, investissez-vous, soyez enthousiastes, ainsi vous serez plus rentables ” est un impératif d'optimisation du moi, pour être un “ super héros ” [...]. Il y a là instrumentalisation de notre “ moi ” pour plus de performances. Prendre soin de “ soi ” n'appartient pas à ce registre, il est une exigence vis-à-vis de soi pour demeurer quelqu'un de “ consistant ” face à un autre, être en mesure de lui transmettre par notre présence même les valeurs humaines nécessaires à vivre et à affronter les épreuves que forcément il traversera. »¹⁸

Aussi, dans cette considération de la relation éducative et humaine, une pédagogie de la réflexivité qui mêle le travail corporel à celui de la pensée, multiplie les opportunités de développer les compétences psycho-sociales des jeunes. La place du corps dans l'espace scolaire est restreint et limité, révélant les inquiétudes culturelles liées aux traditions philosophiques séparatistes du corps et de l'esprit, qui réduisent le corps aux passions débordantes. Considérer de façon nouvelle la place du corps en le voyant comme partie constituante de l'identité globale de la personne, conduirait les jeunes à développer des capacités de soin et de respect plus accrues vis-à-vis d'eux mêmes et des autres. Le développement de la conscience corporelle tel que le propose la pratique du yoga, confère au pratiquant une sensibilité nouvelle qui redéfinit son rapport au monde. Puisse cette expérience être une « expérience fondatrice » qui s'offre aux élèves sur le chemin de la connaissance.

18 M. CIFALI, *Tenir parole*, op. cit., p-52

Bibliographie

ADLER, A, *La connaissance de l'homme*, Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2004

ANZIEU, D, *Le Moi-peau*, Coll Psychisme, Ed DUNOD, Paris, 1995

AUDUC, J. L, *Le système éducatif, École, collège, lycée*, Éditions Hachette Éducation, Paris, 2005

AULAGNIER, P, « Se construire un passé » (1989), in *Adolescence*, T33, n°4, 2015

AULAGNIER, P, *La violence de l'interprétation, Du pictogramme à l'énoncé*, Coll Le fil rouge, Éditions PUF, Paris, 1975

AURIOL, B, *Yoga et psychothérapie, les apports du yoga à l'équilibre humain*, Éditions Privat, Toulouse, 1977

BARBIER, R, (Dir) *Éducation et sagesse, la quête du sens*, Éditions Albin Michel, Paris, 2001

BARRERE, A, MARTUCCELLI, D, *La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique*, in *Revue française de Sociologie*, 1998, 39-4

BENHAIM, M, *Les passions vides, Chutes et dérives adolescentes contemporaines*, Éditions ERES, Toulouse, 2016

BERGES-BOUNES, M et al., *Le corps, porte-parole de l'enfant et de l'adolescent*, ERES « Psychanalyse et clinique », 2001

BERNARD, M, *Critique des fondements de l'éducation, généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours*, Éditions CHIRON, Paris, 1989

BERNARD, M, *Le corps*, Coll Essai, Éditions du Seuil, Paris, 1995

BERTOZ & JORLAND, (Dir) *L'empathie*, Éditions Odile Jacob, Paris, 2004

BICK, E, *L'expérience de la peau dans les relations d'objets précoces*, in *Les écrits de Martha HARRIS et d'Esther BICK*, HARRIS. M. & BICK. E., Éditions du Hublot, LARMOR-PLAGE, 1998

BLANCHARD-LAVILLE, C, *Enseigner aujourd'hui*, PUF, Hors collection, Paris, 2013

BLANCHARD-LAVILLE, C, et al, *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, Coll Savoir et Formation, Éditions L'Harmattan, Paris, 2009

BOLLE DE BAL, M, « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques » in *Sociétés*, n°80, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2003, p-99 à p-131

BOUCHART-GODART, A, *Une peau sensible*, in *L'Aube des sens, ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles fœtales et néonatales*, Les cahiers du nouveau-né 5, Dir E. HERBINET & M-C. BUSNEL, Éditions SOCK, Paris, 1991

BOURRAIN, S, et al, *Le corps au cœur des apprentissages*, Presses Universitaires de Grenoble, 2021

BOWLBY, J, *Le lien, la psychanalyse et l'art d'être parent*, Coll Bibliothèques Idées, Éditions Albin Michel, Paris, 2011

BRACONNIER, A & MARCELLI, D, *L'adolescence aux mille visages*, Éditions Odile Jacob, Paris 1998

BROHM, J-M, « Corpus symbolicum » in *Corps symbolique, Quel corps ?*, n°34/35, Saint-Mandé, 1988

BRUMAUX, H, DOGA, M, JACOLIN -NACKAERTS, M et SALAMERO, E, « Usages du yoga et “ gestion des émotions ” à l'école », in *Les émotions des élèves à l'école du XXIe siècle : quels enjeux ?*, Trema, n° 57, Faculté d'Education de l'Université de Montpellier, 2022

CABASSUT, J, *Bonjour l'institution !*, Champ Social Éditions, Nîmes, 2017

CHABERT, C, CHUPA, D, KAES, R, ROUSSILLON, R, (Dir), *Didier ANZIEU : le Moi-peau et la psychanalyse des limites*, Ed ERES, Paris, 2015

CHAGNON. J-Y & DURAND, M-L, *Latence et sexualité : un couple improbable ?*, in « Psychologie clinique et projective », n°2, Éditions ERES, 2016

CHAUSSECOURTE, P, HOUSSEIER, F, PECHBERTY, B, (Dir), *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires*, Éditions In Press, Paris, 2013

CHENEAU, M, HAMARD, A, HILPRON, M et GRISON, B, « Les techniques de Conscience du Corps : éthique non-compétitive entre Orient et Occident », in *Corps*, n°11, CNRS Éditions, 2013, p-191

CICCONE, A, « Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques », in *Cahiers de psychologie clinique*, n°17, 2001

CICCONE, A, *Rythmicité et discontinuités des expériences chez le bébé*, in *La vie psychique du bébé, Émergence et construction intersubjective*, Coll Bibliothèque d'inconscient et culture, Éditions Dunod, Paris, 2012

CIFALI, M, *Tenir parole*, Coll « hors collection, PUF, Paris, 2020

DAMASIO, A, *L'ordre étrange des choses. La vie, les sentiments et la fabrique de la culture*, Éditions Odile Jacob, Paris, 2019

DAUMAIL, D, *Yoga*, Éditions EP&S, Paris, 2021

DE SINGLY, F, *Les adonaissants*, Coll Individu et société, Ed Armand Colin, Paris, 2006

DECETY, J, « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? » in *L'empathie*, Dir Berthoz & Jorland, Paris, Éditions Odile Jacob, 2004

DELLACA-MINOT, P, « *Approche clinique du décrochage scolaire à l'adolescence : étude de la dynamique activité-passivité dans la relation de l'élève à ses enseignants* », 536p
Thèse : Psychologie : Paris 13 : 2018

DESIKACHAR, T.K.V. & KRUSCHE, H, *Freud et le yoga, entretien entre maître de yoga et un psychanalyste*, Coll Itinéraire, Éditions ÂGAMÂT, Saint-Raphaël, 2011

DELORY- MOMBERGER, C, (Dir), *Éprouver le corps, Corps appris, corps apprenant*, Éditions ERES, Toulouse, 2016

DELORY-MOMBERGER, C, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Coll Questions de société, Éditions Eres, Toulouse, 2019

DEVOUCHE, E & PROVASI. J, (Dir), *Le développement du bébé : de la vie foetale à la marche*, Éditions ELSEVIER, Issy les Moulineaux, 2019

Dictionnaire international de la psychanalyse, Grand pluriel, Éditions Hachette Littérature, 2005

DIZERBO, A, « Être et avoir un corps à l'école, Enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire », in *Éprouver le corps, Corps appris, corps apprenant*, Dir C. DELORY- MOMBERGER, Éditions ERES, Toulouse, 2016

DOAT, D & RIZZERIO, L, (Dir) *Accueillir la vulnérabilité, Approches pratiques et philosophiques*, Éditions ERES, Toulouse, 2020

DOLTO et al, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Éditions Gallimard jeunesse, Paris, 1999

DUPUIS, M, 2020. « Perfectibilité, vulnérabilité, dignité. Trois aspects de l'énigme anthropologique », in David Doat et al, *Accueillir la vulnérabilité*, Toulouse, Éditions ERES

ERIKSON, E. H, *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Éditions Flammarion, Paris, 1972

FLAK, M & DE COULON, J, *Le manuel du yoga à l'école. Des enfants qui réussissent*, Coll Petites Biblio Payot, Psychologie, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2016

FAVRE, D, *Reconnecter l'école avec le vivant, 10 pratiques pédagogiques à changer pour un nouveau paradigme*, Coll Hors Collection, Éditions, DUNOD, Paris, 2010

FAVRE, D, « Éduquer à l'incertitude pour développer l'esprit critique ? », in KARRAY, A. (éd). *Penser les émotions dans l'espace scolaire*, Presses Universitaires de Provence, Marseille, 2020

FONAGY, P, « Attachement au cours de la petite enfance, désordres de la conduite à l'adolescence : le rôle de la fonction réflexive », in *Personality and conduct disorders*, Dir.

- International Society for Adolescent Psychiatry, & al, « Adolescence », Éditions GREUPP, Paris, 2000
- FOUCAULT, M**, *Dits et écrits, tome II, 1976-1988*, Éditions Gallimard, Paris, 2001
- FOUCAULT, M**, « Le souci de soi », *Histoire de la sexualité*, T3, Éditions Gallimard, Paris, 1984
- FREUD, S**, « Une difficulté de la psychanalyse », in *Essais de psychanalyse appliquée*, Éditions Gallimard, Paris, 1933
- FREUD, S**, *Abrégé de psychanalyse*, Coll Bibliothèque de psychanalyse, PUF, Paris, 2001
- FREUD, S**, « La morale sexuelle "civilisée" » in *La vie sexuelle*, Bibliothèque de psychanalyse, PUF, Paris, 2002
- FREUD, S**, « Esquisse d'une psychologie scientifique », in *La naissance de la psychanalyse*, coll bibliothèque de psychanalyse, PUF, Paris 2009,
- FREUD, S**, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Gallimard, 1987
- FREUD, S**, *Totem et tabou*, Paris, Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, 2001
- FREUD, S**, *Le malaise dans la culture*, Paris, Éditions Quadrige/ PUF, 1995
- FREUD, S**, *L'homme Moïse et la religion monothéiste*, Coll Folio essais, Éditions Gallimard, Paris, 1986
- FREUD, S**, *Névrose, Psychose et Perversion*, Coll Bibliothèque de psychanalyse, Éditions PUF, Paris, 1990
- FREUD, S**, *Essai de psychanalyse*, Coll Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2001
- FREUD, S**, *Pulsions et destins des pulsions*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, 2012
- FREUD, S**, *Le moi et le ça*, Coll Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2010
- FREUD, S**, *Résultats, Idées, Problèmes*, Coll Bibliothèque de psychanalyse, Éditions PUF, 2001
- GAVARINI, L**, « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir », in *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, Vol n°49, ADRESE/CIRNEF, 2016
- GAVARINI, L, & PIRONE, I**, « De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements », in *Nouvelle revue de psychologie*, n°20, Éditions Eres, Toulouse, 2015

- GIUST-DESPRAIRIES, F**, « Le mythe de l'École républicaine : une fondation identifiante saturée », in Olivier Nicolle et al., *L'institution en héritage*, DUNOD, Coll « Inconscient et culture », Paris, 2009
- GIVRE, P, et al**, *Le tourment adolescent*, tomes 1, 2 et 3, Coll Le fil rouge, Éditions PUF, Paris, 2014
- GOLSE, B**, *L'être-bébé*, Coll Le fil rouge, Éditions PUF, Paris, 2006
- GUILLERAULT, G**, *Le miroir et la psyché, Dolto, Lacan et le stade du miroir*, Éditions Gallimard, Paris, 2003
- HERFRAY, C**, *Les figures d'autorité*, Coll Hypothèses, Éditions ERES, 2005
- HOURTOULE-ROLLET, F**, *Le corps partenaire, Tome 1 : L'autre corps, En quoi et de quelles façon le « corps » participe-t-il et s'articule-t-il à la relation éducative ?*, Éditions Charles Antoni L'Originel, Paris, 2000
- HUMBEECK, B & BERGER, M**, *Pratiquer la démocratie à l'école, conseils de coopération, espaces de parole régulés, espaces de dialogue concerté*, De Boeck Éditions, Bruxelles, 2021
- JEAMMET, P**, « La référence psychanalytique est-elle toujours d'actualité dans l'approche des troubles de la personnalité et des conduites à l'adolescence ? », in *Personality and conduct disorders*, Dir. International Society for Adolescent Psychiatry, & al, in « Adolescence », Éditions GREUPP, Paris, 2000
- KARLI, P**, *Les racines de la violence, réflexion d'un neurobiologiste*, Éditions Odile Jacob, 2002
- KESTEMBERG, E**, *L'adolescence à vif*, Coll Le fil rouge, Éditions PUF, Paris, 1999
- KAUFMANN, J-C**, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Coll Pluriel, Éditions Armand Colin, Paris 2004
- KLEIN, M, & RIVIERE J**, *L'amour et la haine*, Petite bibliothèque Payot, 2001
- LACAN, J**, *Séminaire XI, Quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Coll. Point, Ed du Seuil, 1973
- LAFINE, F**, *Du sensoriel au sens social, Naissance de la pertinence et de la normativité sociale chez le bébé*, Coll Psychologiques, Éditions L'Harmattan, Paris 2015
- LAFORTUNE, L, DOUDIN, P-A, PONS, F, R HANCOCK, D. R**, (Dir) *Les émotions à l'école*, Presses Universitaires du Québec, Québec, 2004
- LAFORTUNE. L & MONGEAU. P**, (Dir), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Coll Éducation Recherche, Presse de l'Université de Québec, Québec, 2002
- LAPLANCHE, J & PONTALIS, J-B**, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Éditions PUF, Paris, 2007

- LAVAL, C & VERGNE, F**, *Éducation démocratique, la révolution scolaire à venir*, Éditions La Découverte, Paris, 2021
- LECLAIRE, S, (Dir)**, *Démasquer le réel, un essai sur l'objet en psychanalyse*, Coll Le champ freudien, Éditions du Seuil, Paris, 1971
- LEFEVRE, A**, *100 % Winnicott, Coll Concentré de psy*, Ed EYROLLES, Paris, 2012
- MABILON-BONFILS, B**, « Jeux du pouvoir et du désir dans l'école, Pour une lecture psychanalytique de la relation savoir/pouvoir », in *Adolescence*, n°T.26 n°3, Éditions GREUPP, Paris, 2008, p-661
- MARCELLI, D & LAMY, A**, *L'état adolescent, Miroir de la société*, Éditions Armand Colin, Paris, 2013
- MEIRIEU, P**, *La riposte*, Éditions Autrement, Paris, 2018
- MONG HUNG, B**, « Philosophie, créativité et techniques du corps en Extrême-Orient », in, *Corps symbolique*, « Quel corps ? », n°34/35, Saint-Mandé, 1988, p-120
- MONTAGU, A**, *La peau et le toucher, un premier langage*, Éditions du Seuil, Paris, 1979
- MOREL-CINQ MARS, J**, *Quand la pudeur prend corps*, PUF, Paris, 2002
- MORIN, E**, *Introduction à la pensée complexe*, Coll Essais, Éditions du Seuil, Paris, 2005
- MORIN, E**, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Coll Domaine du possible, Actes Sud, 2014
- NASIO, J-D**, *Mon corps et ses images, Le corps est la voie royale qui mène à l'inconscient !*, Petite Bibliothèque Payot, Ed Payot & Rivages, PARIS, 2013
- NASIO, J-D**, *Enseignement de sept concepts cruciaux de la psychanalyse*, Coll Petite bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2001
- NIZARD, C**, *Du souffle au corps, Apprentissage du yoga en France, en Suisse et en Inde. Coll Mouvements des savoirs*, Éditions l'Harmattan, Paris, 2019
- NUSSBAUM, M**, *Les émotions démocratiques, comment former le citoyen du XXIème siècle ?*, Éditions Flammarion, coll Champs essais, Paris, 2020
- PALLASCIO, R, DANIEL, M-F, LAFORTUNE, L**, *Pensée et réflexivité : théories et pratiques éducatives*, PUQ, Québec, 2004
- PATURET, J-B**, « Pouvoir de la passion », in *Passions*, Joyce AIN, Hors collection, Éditions ERES, Toulouse, 2001
- PATURET, J-B, & CHAMBRIER, G**, *Faut-il brûler les institutions ?*, « Hors collection » Presses de l'EHESP, 2014

- PATURET, J-B**, *De la responsabilité en éducation*, Coll Connaissances de la diversité, Éditions Eres, Toulouse, 2007
- PERROUAULT, D**, *La voix entre mère et bébé, La structure de soi dans l'échange vocal*, Coll Psychanalyse et civilisations, Éditions L'Harmattan, Paris, 2017
- PESTRE, E**, « *Une nouvelle géographie du psychisme pour penser le monde moderne* » préface, in *Le moi et le ça*, S. FREUD, Coll Petite Bibliothèque Payot, Éditions Payot & Rivages, Paris, 2010
- PHARAND, J & DOUCET, M**, *En éducation, quand les émotions s'en mêlent. Enseignement et apprentissage*, Presses Universitaires du Québec, Québec, 2013
- RABAIN, J-F**, *Le maternel et la construction psychique chez Winnicott*, Conférence d'introduction à la psychanalyse de l'adulte, Octobre 2012, Société Psychanalytique de Paris
- RAUCH, A**, *Le souci du corps*, PUF, Paris, 1983
- RAVEZ, C**, *Regards sur la citoyenneté à l'école*, in Dossiers de veille de l'Institut Français de l'Éducation, n° 125, 2018
- RICOEUR, P**, *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, 1990
- RIME, B**, *Le partage social des émotions*, Collection Quadrige, Éditions PUF, Paris, 2009
- ROUDINESCO, E & PLON, M**, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Éditions Fayard, Paris, 2006
- ROUSSILLON, R**, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, Coll Psychismes, Éditions Dunod, Paris, 2009
- ROUSSILLON, R**, *Le jeu et le potentiel*, in « *Revue française de psychanalyse* », n°68, Éditions PUF
- SERRES, M**, *Petite poucette*, Éditions Le Pommier, coll Manifeste, Paris, 2012
- SESTON-RIUDAVETZ, Y**, *Une écoute particulière. La pédagogie peut-elle ignorer la psychanalyse ?*, Nice, Éditions Z'Éditions, 2000
- TARDAN-MASQUELIER, Y**, *L'esprit du yoga*, Éditions Albin Michel, Paris, 2005
- TERENO, S**, et al, *La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique*, in *Médecine & Hygiène*, in *Devenir*, Vol 19, 2007
- THIBERT, G**, « *Méditation et métacognition, de la méditation attentive à la stratégie métacognitive* », in *Religiologiques*, n°23, Université du Québec à Montréal, 2001
- TROISIER, H**, *Pierra Aulagnier*, Coll Psychanalystes d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1998
- VARELA, F, THOMPSON, E et ROSCH, E**, *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitive et expérience humaine*, Éditions du seuil, 1993

VIGARELLO, G, *Le corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Éditions du félin, 2018

VIGARELLO, G, *Le sentiment de soi, Histoire de la perception du corps*, Coll L'univers historique Éditions du Seuil, Paris, 2014

VIGARELLO, G, *Le propre et le sale, L'hygiène du corps depuis le Moyen-Age*, Éditions du Seuil, Paris, 1985

WAGENER, B, *Développement et transmission de la métacognition*, 429p, Thèse : Psychologie : Université d'Angers, 2011

WAINTRATER, R, « Le corps de la vieillesse dans la culture contemporaine » in, *Le corps contemporain : créations et faits de culture*, (Dir) MASSON, C & DESPRATS-PEQUIGNOT, C, Collection L'œuvre et la psyché, L'Harmattan, Paris, 2009

WINNICOTT, D, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Les petites bibliothèques , Payot, 1969

WINNICOTT, D *L'enfant, la psyché et le corps*, Bibliothèque scientifique, Éditions Payot, 1999

WINNICOTT, D. *L'enfant et le monde extérieur*, Petite Bibliothèque Payot, Ed Payot, Paris, 1982

WINNICOTT, D, *La nature humaine*, Coll TEL, Ed Gallimard, 1990

WINNICOTT, D, *Jeu et réalité* , Coll Folio Essais, Ed Gallimard, 1975

WOOLF, V, *Une chambre à soi*, Coll 10/18, Editions Denoël, Paris, 1992

Textes officiels MEN (Ministère Éducation Nationale)

Décret n°2015- 372 du 31-03-2015 Ministère de l'Éducation Nationale NOR : MENE1506516D

Circulaire n°2016-092 du 20-06-2016 Ministère de l'Éducation Nationale

Loi n°2013-595 d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Loi pour une école de la confiance du 28 juillet 2019, Journal Officiel

Programme d'enseignement moral et civique de l'école au collège, paru en annexe du Bulletin Officiel n°30 du 26-7-2018, MEN

<https://eduscol.education.fr/document/25297/download>, La pratique scolaire du yoga, Eduscol.education.fr – Ministère de l'Education Nationale, décembre 2019

Sites internet

<https://meditation-enseignement.com/recherche/>

<https://rye-yoga.fr/notre-projet>

<https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psychosociales-cps>

Bibliographie des ouvrages consultés

BELLANGER, H. (Dir), *Le Civisme*, Éditions Autrement, Coll Morales, n° 19

BACHELARD, G., *La psychanalyse du feu*, collection Folio/Essais, Éditions Gallimard, 1994

BERRY, N., *Le sentiment d'identité*, Coll Émergences, Éditions Universitaires Begebis, 1987

BERGSON, H., *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, Quadrige, 2003

BERGSON, H., *L'énergie spirituelle*, Paris, PUF, Quadrige, 2006

BIRRAUX, A., *L'adolescent face à son corps*, Édition Albin Michel, Paris, 2003

DESCOMBES, V., *Les embarras de l'identité*, rnf essais, Éditions Gallimard, 2013

COUZON, E., *La pleine conscience*, Éditions EYROLLES, Paris, 2018

CREPON, M., *L'épreuve de la haine, Essai sur le refus de la violence*, Éditions Odile Jacob, 2016

DAMASIO, A., *Spinoza avait raison, joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Odile Jacob, Paris, 2008

DOLTO, F., *Tout est langage*, Coll Folio Essais, Ed Gallimard, Paris, 1994

FAVRE, D., *Éduquer à l'incertitude, Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?*, Malakoff, DUNOD, Paris, 2016

FILLIOT, P., *L'éducation au risque du spirituel*, Éditions Desclée de Brouwer, Paris, 2011

FILLIOT, P., *L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie, essai d'approche laïque de la relation maître-élève-savoir dans les spiritualités d'Orient et de l'Occident, (yoga, sagesses chinoises, bouddhisme zen, christianisme)*, Thèse : sciences de l'éducation, Université Paris 8, 2007

FREUD, S. *L'Avenir d'une illusion*, 1927, trad. M. Boniface. Paris, PUF, Coll. Quadrige, 2° éd, 1996

ELIADE, M., *La nostalgie des origines*, Coll. Folio, Ed Gallimard, 1971

GAILLARD, G., 2015, « L'institution, le "bien commun" et le "malêtre". Préserver une temporalité ouverte », in René Kaës, *Crises et traumas à l'épreuve du temps*, Dunod « Inconscient et culture »

GREEN, A., *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*, Paris, Les Éditions de minuit, 2007

LACAN, J., *Séminaire XX, Encore*, Coll. Point, Ed. du Seuil, 1975

- LE BOULCH, J**, *L'éducation par le mouvement, La psycho-cinétique à l'âge scolaire*, Les Éditions sociales françaises, Paris, 1966
- LEVI-STRAUSS, C**, *Le totémisme aujourd'hui*, Paris, Collection Mythes et religions, PUF, 2011
- MIAILLE, M**, *La laïcité, solutions d'hier problèmes d'aujourd'hui*, Éditions Dalloz, 2016
- MASCIOTRA, D, ROTH, W-M, & MOREL, D**, *Enaction. Apprendre et enseigner en situation, in Perspective en éducation et en formation*, Éditions DE BOECK Université, 2008
- MATHA, C**, *Les attaques du corps à l'adolescence. Approche psychanalytique en clinique projective*, Éditions Dunod, Malakoff, 2018
- MONCONDUIT, F**, *Devenir citoyen, Essai de philosophie politique*, Bruxelles, Éditions Bruylant, 2006
- OURY, J**, *L'objet chez Lacan*, Clinique de la Borde, in *Revue Institution*, 1976
- PATURET, J-B**, *Incroyables religions, une lecture psychanalytique du phénomène religieux*, Paris, Collection L'histoire à vif, Éditions Cerf, 2008
- PONNOU, S**, *Lacan et l'éducation, Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation*, Coll Psychologiques, Éditions L'Harmattan, Paris, 2014
- PUJADE-RENAUD, C**, *Expression corporelle, langage du silence*, Coll Sciences de l'éducation, Editions ESF, Paris, 1979
- RAURICH, O**, *Sciences, méditation et pleine conscience*. Saint-Julien-en-Genevois : Éditions Jouvence, 2017
- ROBIN, D**, « Pour une théorie psychanalytique de l'attachement. Ce que l'observation des singes apprend au psychanalyste : l'archaïque et le pulsionnel » in « *Le Coq-héron* », n° 215, Éditions ERES, 2013
- ROUX, M-L & DECHAUD-FERBUS, M**, (Dir), *Le corps dans la psyché, La psychothérapie de relaxation*, Editions L'Harmattan, Paris, 1993
- VALABREGA, J-P**, *Les mythes, conteurs de l'inconscient*, Paris, Éditions Payot et Rivages, 2001
- VAYER, P**, et **RONCIN, C**, *Psychologie des activités corporelles*, L'Harmattan, Paris, 1999
- WINNICOTT, D**. *Déprivation et délinquance*, Bibliothèque scientifique, Éditions Payot, 1999

CHAPITRE I

État des lieux

Je vais commencer par raconter ce que j'ai vu, ce que je vois quotidiennement, soit à travers les médias, surtout la presse écrite, soit encore dans la mouvance de certains groupes que je ne fréquente pas – pour des raisons qui paraîtront évidentes au fil de ces pages – mais dont je connais l'existence. Ma première constatation, c'est que le yoga aujourd'hui en Europe est totalement intégré à notre société, mais qu'il n'a pas encore tout à fait cessé de faire figure d'exotisme. Nous l'avons adopté, en avons modulé les formes selon nos rythmes, qui ne ressemblent guère à ceux de l'Inde traditionnelle, et nos approches de la relation interpersonnelle dans lesquelles la transmission de maître à disciple a quasiment disparu. Il y a donc une nouvelle étape dans l'histoire du yoga, marquée par la rupture d'avec son contexte culturel premier, et qui engendre un yoga européen moderne. Cette transplantation d'un univers social et mental dans un autre est périlleuse. À quelles perversions cette opération peut donner lieu, à quelles projections elle sert de support, du désir de pouvoir aux erreurs de jugement les plus primaires, je ne le cache pas. Mais j'ai aussi le sentiment de toucher à une phase de notre civilisation, avec ses oscillations entre certitudes technologiques et angoisses métaphysiques, une civilisation en mal d'une sagesse.

Un « état des lieux » entend le « vrai ». Mais il suggère toujours autre chose, et il forme le support de l'imaginaire pour le spectateur. Ici nous serons entre réalité et représentation : ce que l'on fait du yoga, ce que l'on en dit, ce que l'on en attend, ce que l'on redoute. Et nous constaterons que le yoga est souvent mis à mal, non sans raisons parfois, au royaume de l'image !

I.

Le yoga, miroir d'une société en mutation

Le yoga constitue, selon l'expression consacrée, un « phénomène de société ». Il révèle les failles d'un tissu social, ses points de fracture, les lieux où s'insinuent des déviations de son humanisme, mais par où pénètrent aussi les idées nouvelles, impulsant une créativité qui apparaît comme marginale en regard des institutions, finissant cependant par les vivifier. Le yoga, en tant que pratique, n'est qu'un moyen ; sa forme reste donc tributaire des milieux et des périodes dans lesquels il s'implante. On ne peut pas, à proprement parler, employer le terme d'« adaptation » pour décrire ce processus : « adapter » indique l'intention consciente de choisir, dans un ensemble considéré comme traditionnel et purement indien, des éléments censés convenir à l'homme d'Occident, et transformés pour entrer dans le cadre de ses habitudes de vie et de pensée. Or un tel projet émane d'une ou de plusieurs personnes qui, même expertes, projettent leur propre subjectivité dans l'idée qu'elles se font des fidélités et des innovations nécessaires. Ici, nous cherchons plutôt à saisir une évolution involontaire, née de besoins mal identifiés, mais d'autant plus forts. En abordant à la fois les impasses stériles et les attentes fécondes, c'est le portrait de notre société que nous ferons. Plutôt que de désigner des groupes qui véhiculeraient une vérité, et d'autres que l'on pourrait considérer

19

comme déviants par rapport à celle-ci, j'ai préféré demeurer dans une optique sociologique, pour repérer en quoi même ceux qui proposent des conduites évidemment corrompues sont solidaires d'une époque de mutations où cohabitent faux mythes et quêtes authentiques. Autrement dit, il n'y a pas un « mauvais » et un « bon » yoga, il y a un monde moderne en crise d'identité, et qui s'égare ou se redécouvre à travers une pratique venue d'ailleurs, apte peut-être à lui permettre d'inventer de nouvelles règles de vie.

1. Ambiguïtés et déviations

Une lecture régulière de la presse, qui parle peu du yoga et qui, lorsqu'elle le fait, n'est pas toujours tendre, nous apprend beaucoup sur les incapacités de notre quotidien à prendre en charge certains désirs infantiles pour les faire mûrir à l'épreuve de la réalité. Ce ne sont généralement pas les journalistes qu'il faut mettre en cause, mais plutôt la méconnaissance de ces aspirations qui, alors, se perdent dans des voies peu défendables au regard de l'intelligence et de la liberté de la personne humaine. Quatre exemples très typiques se présentent à nous, ils requièrent des observateurs autant d'humour que de sérieux – on les trouvera d'ailleurs classés par ordre croissant de gravité.

Le fakirisme, ou devenir Superman

Le goût du merveilleux demeure enraciné dans l'âme du scientifique ou de l'athée le plus certain de ses convictions ; faire ou voir faire des choses extraordinaires est un bonheur

dont on ne se lasse pas, et apparemment on attend aussi du yoga qu'il réponde à ce besoin.

Nice Matin, le 17 août 1985, donne ainsi cette information affligeante : « Le champion des fakirs est lillois : un fakir, couché sur des tessons de bouteilles, a supporté pendant près de 9 secondes, jeudi près de Lille, la pression sur son corps de 1 700 kg, ce qui constituerait un nouveau "record du monde". Le fakir "El Moudji" était allongé sous un tremplin de 200 kg sur lequel était placée une voiture de plus de 1 400 kg à bord de laquelle quatre hommes avaient pris place, jeudi, au parc d'attractions de Lomme, près de Lille. "El Moudji", un Nordiste de 22 ans, a déclaré après son exhibition, se sentir "très bien". Il affirme qu'au cours d'un tel exploit "on ne pense à rien, grâce à une très forte concentration qui emporte tout et qu'il parvient à obtenir en pratiquant quotidiennement quatre heures de yoga". »

La Voix du Nord, quant à elle, se fait l'écho, le 17 octobre 1985, d'une soirée intitulée « Du fantastique à l'insolite », à laquelle participait le « yogi » Coudoux : « Ce superbe athlète de 1,85 m et 80 kg, qui maîtrise parfaitement sa respiration et affiche une parfaite sérénité, a expliqué que son corps ne souffrait nullement quand, au prix de contorsions fantastiques, il réalisait des "postures". Essayez donc de vous gratter l'oreille gauche avec le gros orteil du pied droit en passant la jambe, bien sûr, derrière la tête ; ou encore de rentrer par une petite porte dans une cage hermétique de 56 cm de hauteur, 40 cm de largeur, et 41 cm de profondeur ! À n'en point douter, le yogi a fait preuve, samedi soir, d'une grande souplesse mais également d'une certaine technique, surtout en ce qui concerne la maîtrise du rythme cardiaque. Il paraît que c'est son lot quotidien et qu'il aime cela ! »

Ailleurs, pour annoncer l'ouverture d'un cours de yoga, on peut lire l'information suivante : « En élargissant les horizons de votre conscience, vous pourrez faire ce que vous voudrez

de votre vie, vous deviendrez votre propre maître » (*Le Provençal*, 28 septembre 1985).

Il y a beaucoup plus drôle. Lors d'un séminaire d'enseignants de yoga (où on ne se grattait pas l'oreille gauche avec l'orteil droit, même si certains pouvaient le faire sans difficulté), j'ai reçu la visite d'un monsieur, d'origine australienne, je crois, momentanément employé comme illusionniste par le casino de la ville où nous trouvions. Il espérait diffuser dans notre groupe sa philosophie – puisque yogi il se déclarait – et me laissa à cet effet un prospectus rose au sigle de la SARL qu'il avait créée et qui répondait au doux nom de Miracles unlimited. Il nous y conviait à un « *metaphysical luncheon* » au cours duquel il nous ferait partager ses expériences d'aller-retour pour l'éternité (« *travels to eternity and back* »).

La tendance à faire du yoga le plus court moyen de créer l'événement convient particulièrement bien à ceux qu'on appelle les « gens du spectacle » et qui se trouvent parfois dans l'obligation de découvrir le « truc magique » qui les rendra encore plus performants. Même de très bons acteurs se laissent séduire par cette réduction purement utilitaire d'une discipline qui pourrait leur apporter beaucoup plus. Ainsi, le père Ralph de Bricassart, incarné par Richard Chamberlain dans le feuilleton télévisé tiré du célèbre roman *Les oiseaux se cachent pour mourir*, accordait-il toute sa confiance à Brigh Joy, son médecin californien : « Brigh est capable de vous transformer en Superman. Il m'a fait découvrir la méditation, le yoga » (*France-Soir*, 3 octobre 1985). Le yoga a d'ailleurs bonne réputation auprès de beaucoup de stars. Odette Laure, vedette du *Viager*, disait que « sa forme physique quasi olympique, elle la [devait] beaucoup au yoga », bien que pour le reste elle préférât le rire : « La concentration, c'est bidon. Ça donne des acteurs angoissés, nerveux. Rien ne vaut un bon éclat de rire avant d'entrer en scène. » Ce qui est vrai... du

léviter. Le « vol yogique », une technique qui, selon Mahavishi Mahesh (*sic*), devrait conduire le monde à la paix » (*Libération*, encore) ; « N'évitez pas ceux qui lévitent » (*Jeune Afrique*). On comprend les journalistes d'être goguenards...

Évidemment, ces bons mots sont faciles et féroces, mais ils sanctionnent une tendance paranoïaque à se servir du yoga pour entretenir le mythe de la performance et le goût du spectaculaire, deux orientations tout à fait contraires à son esprit, fait de non-compétition et d'intériorité. Le fakir, l'acteur capable d'exercices extraordinaires, l'illusionniste, incarnent un rêve : s'ils font ce qu'ils font grâce à une intense pratique, pourquoi pas moi à condition que mon assiduité égale la leur ? D'autant plus que leur réussite plaide pour l'efficacité de la discipline en question. Les *Yoga Sûtras*, le premier grand traité qui n'a pas loin de deux mille ans et que l'on invoque selon des interprétations fort diverses, proposent tout de même, sur ce point, une réponse sans appel : « C'est en renonçant à ces pouvoirs eux-mêmes que l'homme détruit l'imperfection dans son germe et atteint la libération, car se complaire dans cette situation supérieure et céder à la convoitise et à l'orgueil, ce serait tomber dans le malheur » (III, 50-51).

Aujourd'hui se développent aux États-Unis des formes moins spectaculaires et moins débiles, mais non moins pernicieuses. Le *power yoga* porte bien son nom : il faut être tonique, dynamique ; il faut transpirer pour que cela en vaille la peine. Mais cela vous donne un « corps fort, beau et sain ». « Une heure de *power yoga* équivaut, en ce qui concerne la réponse musculaire, à sept à dix heures d'aérobic » (*Santé Yoga* n° 40, mai 2004). C'est le yoga des stars, qui doit sa notoriété à Madonna et à Sting. Parfois on fait du *hot yoga*, dans une salle surchauffée, car, paraît-il, la musculature à température élevée s'étire beaucoup plus facilement. Le culte

moins pour l'usage du rire. Depuis, on a carrément inventé le « yoga du rire » : « Ce soir on (s')éclate de rire. Une thérapie d'origine indienne, qui débute par une série de mouvements empruntés au yoga » (*Le Nouvel Observateur*, 13 novembre 2003).

Dans l'esprit du public, malheureusement, l'aspect un peu magique et très exotique demeure d'autant plus auréolé de mystère que quelques « yogis » ont le goût de la publicité et convoquent des journalistes afin de leur présenter des réalisations, exactement comme des illusionnistes montrant leurs tours. Ces prodiges n'ont évidemment de yoga que le nom, mais ce qui crée la confusion, c'est que certains exercices énergétiques ont été tirés du yoga et, cultivés unilatéralement pour eux-mêmes, privés de la symbolique qui les sous-tendait. Comme si un gymnaste, au lieu de développer harmonieusement son corps, ne faisait que travailler pendant des années un bras, obtenant de lui des performances inouïes, mais créant un déséquilibre pathologique... Un exemple, typique, est fourni par la démonstration publique de lévitation qu'a tentée en août 1986, avec ses élèves, Maharishi Mahesh Yogi, le fondateur de la « méditation transcendante », une pratique prétendument dérivée du yoga indien classique. Même lorsqu'ils ne les soupçonnent pas de trucage, les journalistes conviés ont répondu par un scepticisme caustique, mais non dénué d'humour. Qu'on en juge plutôt par le simple énoncé des titres et sous-titres : « Une assumption au ras des pâquerettes. Avez-vous essayé le « vol yogique » ? On décolle assis, jambes croisées. Excellent pour les abdominaux, le vol proprement dit reste extrêmement court » (*Le Matin*) ; « Yogi soit qui mal y pense. Il y a les ULM à Couhé-Vézac. Et les champions de la lévitation à Asnois. Un petit bond pour l'homme, un grand bond pour l'humanité... » (*Nouvelle République du Centre-Ouest*) ; « Le yoga volant, c'est champion » (*Libération*) ; « La violence ? Il vaut mieux

de la performance est bien vivant, et il continue de nous arriver de l'autre côté de l'Atlantique !

Douce non-violence

L'attitude de non-violence a été l'une des révélations que l'Inde a faites à l'Occident, mais son mode d'emploi n'est pas toujours bien appliqué. Oubliant que Gandhi comme Aurobindo ont fait de la prison et ont déclenché des conflits qu'ils croyaient justifiés, beaucoup de non-violents recherchent cette bienheureuse et illusoire paix où tous les risques de conflagration semblent avoir disparu, non pas parce que l'on arbitre, mais parce que l'on cède. La non-violence vis-à-vis de l'autre requiert une extraordinaire fermeté, mais on peut observer qu'elle est rarement comprise comme telle ; elle consiste bien souvent à abandonner ses propres opinions pour s'habituer à une attitude de neutralité où l'on ne sait plus très bien soi-même ce que l'on est.

La non-violence vis-à-vis de soi-même n'est pas mieux interprétée ; sous un même étendard sont souvent confondus lâcher-prise et laisser-aller. Il suffit, pour s'en rendre compte, de voir l'air étonné des profanes à qui l'on affirme que le yoga nécessite une musculature ferme, une volonté sans faille et une pensée droite. En réalité se cache là-dessous une illusion aussi vivace que pernicieuse, celle de la découverte d'une technique qui permettrait de se transformer sans peine. Bien souvent, pratiquer la non-violence vis-à-vis de soi équivaut à ne se demander aucun effort, à ne pas se bousculer. Ainsi, Ali Mac Graw, l'héroïne de *Love Story*, après avoir sacrifié sans succès aux rites épuisants des salles de musculation, a-t-elle choisi de se rééquilibrer par le yoga. Pour en faire profiter un large public, elle a réalisé une superbe cassette vidéo dans le désert de l'Arizona. Tout en blanc sur un sable

blanc pur, elle incarne la facilité et la sérénité retrouvées. La cassette, diffusée en France en 1995, n'a d'ailleurs pas séduit un large public.

Enfin, la prétendue « non-violence » voile aussi un désir fusionnel, souvent érotique, d'intimité sans faille, sans distance avec soi-même et avec les autres. C'est peut-être ainsi que l'on peut expliquer l'étonnante expression d'un professeur de danse qui a créé un amalgame baptisé « yoga-danse » et qui, célébrant la douceur particulière de cette nouvelle discipline, dit à une journaliste : « C'est un peu comme un câlin à l'intérieur du corps » (*Médecines douces*, septembre 1985).

Il est vrai que le yoga, grâce à l'attention extrêmement fine portée aux sensations, induit une conscience du corps très agréable, légère, détendue, mais rares sont ceux qui y accèdent sans un effort opiniâtre pour dissoudre les tensions, négocier avec elles dans telle posture difficile, restructurer un dos dissymétrique, rassembler un mental dispersé, pacifier une respiration saccadée... L'erreur, ici, plus grave que de faire du yoga un spectacle, serait de penser qu'une transformation globale de la personne s'obtient sans travail, et qu'abandon signifie démission. L'homme occidental cherche impatientement à sortir du carcan d'activisme et de volontarisme dont il a souffert depuis plusieurs générations. Il a tendance à croire qu'en Extrême-Orient, on fait très peu usage de la volonté, car il ne la reconnaît pas sous un aspect intériorisé et serein. Ce qui lui semble donc attirant dans le yoga, c'est sa réputation de facilité qui le fait assimiler à une forme millénaire de relaxation. Sans être entièrement fautive, cette approche très édulcorée ne permet malheureusement pas d'avancer très loin dans son évolution personnelle.

dans ce créneau qui idéalise le yoga comme thérapie et en même temps le réduit à cette seule fonction. Sa lettre promotionnelle de 2004 déclare : « S'il existe de nombreuses recettes pour garder la santé, ou la retrouver quand la maladie vous a frappé, aucune, comme le yoga, ne peut se prévaloir de trois mille années d'expériences et de succès. Le yoga est la seule médecine qui convient à tout le monde. Et, à la seule condition de pratiquer régulièrement, vous pouvez vraiment, efficacement, empêcher la maladie de s'installer. On peut commencer le yoga à tout âge. C'est la science qui vous apporte la force et la souplesse, la santé physique, morale et mentale. C'est le meilleur ami de l'homme ! La plupart des systèmes thérapeutiques ont leurs partisans et leurs détracteurs. Par contre, le yoga, s'il compte beaucoup d'amis, n'a jamais reçu, de personne, le moindre reproche ! »

Ici, le mythe de la non-nuisance soutient le besoin thérapeutique, pour créer ce produit récent, hautement valorisé par des malades que les médecines lourdes ont intoxiqués : une thérapie non violente, une « médecine douce ». Il y a là un malentendu dans la mesure où le yoga n'a pas pour projet ou pour visée de soigner quoi que ce soit. Mais il se trouve que, d'une part, en agissant à sa manière propre, en conséquence, il rétablit des équilibres perturbés ; et que, d'autre part, il a déclenché chez certains médecins une réflexion sur la nocivité des thérapies agressives. La participation du yoga à l'élaboration d'une autre vision de la maladie et de la santé est en réalité à placer à son actif. En effet, la réinsertion de la personne dans son corps et la logique synthétique ou globalisante du yoga sont parmi ses apports fondamentaux : raison supplémentaire pour protester contre ces énumérations et cohabitations totalement incohérentes ! Ou pour refuser qu'une voie d'évolution se réduise à une panoplie de « trucs » qui guériraient d'autres « trucs » dans l'être humain. Des « trucs » comme, par exemple, la peur en avion : « Merci

Guérir, être guéri

On cantonne souvent le yoga dans un culte du « bien-être-dans-sa-peau » qui montre à la fois le besoin qu'a notre génération de mieux s'incarner, de renouer avec la dimension corporelle, et sa méfiance des spiritualités et des métaphysiques. La « philosophie » des stars californiennes du mieux-vivre diffère de celle des mouvements hippies qui, il y a quarante ans, avaient enrôlé le yoga dans les rangs de leur révolution pacifiste. La tendance actuelle privilégie non seulement l'esthétique, le corps-spectacle, mais la santé, l'autoconservation de toutes ses énergies contre la drogue, la pollution, la maladie. Il n'est donc pas rare de voir le yoga classé parmi les techniques à visée thérapeutique. Tantôt il apparaît comme une super-gymnastique, tantôt comme un remède naturel à toutes sortes de maux : la constipation due à la sédentarité, la colite consécutive à la suralimentation, les troubles respiratoires et nerveux imputables à la difficulté de s'accorder à son environnement et de maîtriser ses conditions de vie. Et il est bien évidemment vrai que le yoga propose une alternative satisfaisante à la persistance ou au retour chronique de ces affections psychosomatiques. Est-ce une raison suffisante pour se contenter de le voir, comme au salon de la Vie naturelle de Marseille (septembre 1985), siéger entre les pots de miel et la « preuve scientifique des phénomènes paranormaux », sur la liste suivante, annoncé par les organisateurs : « Bonsai, ostéopathie, *rāja-yoga*, étiopathie, *rebirth*, judo, iaido, sculptures en chocolat, cuisine à la vapeur, la roue des épices, *hatha-yoga*, massage californien », etc. Je n'ai rien contre les sculptures en chocolat, bien au contraire, mais tout de même !

Plus intelligemment, la revue *Santé Yoga*, fondée par un groupe de presse essentiellement axé sur la santé, s'inscrit

docteur, je n'ai plus peur en avion », titre *Le Figaro Magazine* du 5 octobre 1985. De l'article, je ne citerai que le paragraphe suivant : « La technique de relaxation du Dr Muret s'inspire directement du yoga. "Faites d'abord le vide dans votre esprit, explique-t-il, tête en arrière, respirez profondément, les mains tendues, les doigts écartés, comprimez et relâchez les abdominaux et soufflez, la bouche grande ouverte." » Il paraît aussi que les médecins ont préconisé le yoga dans les cas de dysérections ; c'était lors des onzièmes Journées annuelles de la Société française de sexologie clinique (voir *Le Panorama du médecin*, 6 novembre 1985). En ce qui concerne le « sevrage tabagique », on peut maintenant proposer toute une panoplie, « du chewing-gum nicotiné au yoga » (*Tonus*, 8 octobre 1985). « Comment chasser la cigarette de sa vie ? » s'interroge *La Dépêche du Midi* (21 octobre 2003), et son tour d'horizon énumère les gommes et timbres à la nicotine, l'homéopathie, l'hypnose, le yoga, etc.

Enfin, il serait tout à fait égoïste de limiter les bienfaits du yoga à la seule espèce humaine. Étant donné que les chats et les chiens, dans les énormes métropoles modernes, sont stressés, déprimés, angoissés, Shigenori Masuda, yogi et psychiatre, a mis au point une méthode spécialement conçue pour eux (*VSD*, 22 mai 1988). Depuis lors, une professeure de yoga américaine, Suzi Teitelman, a inventé le *doga* et des cours sont proposés dans Central Park aux meilleurs amis de l'homme (*Biba*, novembre 2003). Il paraît qu'une chaîne de clubs de gym, Crunch, a intégré, dans plusieurs de ses établissements, des cours hebdomadaires de *doga*. « Les maîtres participent également, car ces sessions sont censées leur apprendre à mieux communiquer avec leurs animaux de compagnie. » Et les journalistes de se gausser : « En général une séance commence par un exercice de concentration où les "oom oom" des humains se mêlent aux "ouaf ouaf" des canins » (*Le Matin*, 2 décembre 2003). Même si ces initia-

tives ne font de mal à personne, avouons que la sagesse indienne est un peu loin !

Plus dangereux sont ceux qui, par conviction personnelle ou par souci de publicité, laissent croire qu'ils peuvent assumer la fonction de thérapeute sans avoir reçu de véritable formation – quelle qu'elle soit, moderne ou traditionnelle, occidentale ou orientale. On ne répétera jamais assez que le yoga ne doit pas servir d'alibi à ceux qui ne vivent que pour soigner les autres, pour les guérir physiquement, psychologiquement et spirituellement, en les faisant adhérer à leur système de pensée, même avec les meilleures intentions du monde. Tôt ou tard, des failles se révèlent, qui vont parfois jusqu'à l'illusion de penser que le cancer ou le sida seraient vaincus par des pratiques tirées des postures, des exercices du souffle et de méditation avec support d'images ou de formules... Hélas ! Entrettenir de telles espérances s'avère irréaliste, et donc criminel ; c'est une attitude tout à fait typique de notre société actuelle qui s'efforce d'abolir la maladie et, ayant fait tant de progrès, retombe parfois dans une mentalité magique, pour laquelle ce que la science ne peut accomplir est réalisé par des moyens dits « subtils », sans qu'on sache très bien le contenu recouvert par ce mot. Sans nier l'importance primordiale et oubliée d'une hygiène de vie globale dont le yoga constitue un merveilleux support, il faut en même temps et fermement affirmer qu'il ne fait pas de « miracles », et que jouer, même inconsciemment, avec le dénuement de personnes très malades va totalement à l'encontre de sa déontologie véritable. Ne pas nuire ne consiste pas d'abord à tenter de guérir, mais à permettre à l'élève de s'assumer librement ; être vrai implique de débusquer en soi-même ses croyances erronées afin de ne pas les communiquer à autrui. Sur des bases saines, ainsi définies, la collaboration entre professeurs de yoga et praticiens de la santé peut offrir des résultats significatifs.

Normalement, les exercices de concentration ne servent jamais à obtenir un résultat intéressé : pouvoir sur les choses ou les êtres, ou réalisation de ses propres désirs, quels qu'ils soient. Même apprendre à se concentrer pour acquérir plus de mémoire ou de compétitivité, comme on le voit faire en Occident, n'entre pas dans la finalité du yoga classique, qui, en tant que voie d'évolution, vise avant tout une transformation morale et spirituelle. C'est ici qu'il faut bien comprendre le rôle du lâcher-prise, qui consiste en ce moment pendant lequel le moi abdique son règne sur la conscience afin que s'inaugure une ouverture ou un élargissement de celle-ci. Dans la concentration et surtout dans la méditation, le pratiquant est donc très vulnérable, car sa présence à lui-même est toute d'acceptation : il n'a pas perdu son jugement, qu'il retrouvera d'ailleurs clarifié et affermi, mais il l'a levé, suspendu, pour entrer plus profondément en lui-même et, si telle est sa forme de spiritualité, en contact avec une présence divine. On imagine bien à quels excès des instructeurs à tendance paranoïaque, se sentant investis d'une mission urgente pour le monde, peuvent se livrer. Je ne parle même pas de ceux qui, délibérément malhonnêtes, profitent de leur ascendant pour introduire des habitudes répréhensibles au regard de la morale courante. J'envisage plutôt le cas de maîtres qui ont étudié les moyens de calmer le psychisme et de développer ses capacités, savent de quoi ils parlent pour l'avoir expérimenté, et pourtant exploitent la perméabilité de leurs élèves dans ces états particuliers de conscience. Même les idées de justice, de paix ou d'amour universel ne devraient pas être « insufflées » dans ces moments-là – tout au moins pas systématiquement.

A fortiori, des « vérités » douteuses... Or, malheureusement, le lâcher-prise obtenu par des exercices classiques et irréprochables se trouve exploité, parfois, dans le sens d'un véritable « viol » psychique, d'une « effraction » intérieure,

L'esprit de secte

L'observation, très superficielle, de notre actualité socio-culturelle nous donne à voir une incroyable coexistence de contraires dans le même milieu, voire chez le même individu. D'une part, un matérialisme scientifique, dont l'unique credo consiste à n'adopter que ce que l'on tient pour vérifiable, reproductible et explicable. D'autre part, une attirance qui va jusqu'à la fascination pour le surnaturel – un surnaturel qui n'est plus vécu comme la manifestation du divin, mais comme l'irruption de l'inconscient ou de forces cosmiques, un surnaturel aréligieux, en quelque sorte. Cette dualité révèle un désarroi métaphysique, et incite soit à se mettre en question pour changer d'approche, soit à s'en remettre à un système tout construit, véhiculé par un instructeur omnipotent. C'est la moins heureuse de ces deux solutions dont je voudrais évoquer ici le développement sous sa forme la plus pernicieuse : le groupe sectaire.

Car, malheureusement, certains adeptes se saisissent d'éléments empruntés au yoga pour les modeler dans un sens tout à fait imprévu, si bien que, dans la conscience collective, yoga, orientalisme et secte ont quelque chose à voir entre eux. Il est étrange de constater avec quelle rapidité des hommes et des femmes abdiquent tout bon sens et s'imaginent faire du yoga lorsqu'on leur propose des pratiques à faire dresser les cheveux sur la tête ou qu'on leur promet les réalisations les plus improbables. Je reviendrai plus loin sur les liens de notre discipline avec l'appréhension du sacré et de la transcendance. Ici, je voudrais simplement donner un exemple de son détournement et montrer comment les états de conscience profonde, qui fondent en Inde la libération de l'esprit, deviennent de puissants moyens d'asservir les psychismes aux intérêts d'un maître ou d'une communauté.

termes que l'on jugera peut-être trop forts, mais qui ne le sont pas dans la mesure où les préceptes inoculés dans ces moments de totale réceptivité atteignent l'inconscient et y laissent des traces indélébiles. Les *mantras*, par exemple, ces mots sanskrits sacralisés par une répétition rituelle et séculaire qui a modelé le *nâda-yoga*, la « discipline du son », sont utilisés dans certaines sectes afin de provoquer une autohypnose pendant laquelle le sujet, surtout très jeune, absorbe à son insu des directives qui le marginalisent de plus en plus. Le dévoiement atteint ici son degré maximal, au point qu'on peut parler d'un véritable retournement. De discipline tendant à l'autonomie et à une certaine sagesse, ce prétendu yoga se mue en un moyen raffiné de dépendance envers un « maître » ou un groupe fermés et extrêmement voraces. De soutien dans la construction de la personnalité, il devient pratique, préméditée ou non, de la déstructuration et de l'effacement des repères intimes. D'une technique d'éveil et de lucidité, on fait un magma abêtissant, soutenu par un syncrétisme des plus vagues.

Il est pourtant simple, à condition de savoir un tout petit peu en quoi consiste notre pratique, d'en apercevoir les grossières déformations : si la philosophie et les exercices proposés n'incitent pas chacun à mieux vivre – selon une plus claire appréciation de soi-même et d'autrui – ses choix et les responsabilités qui en découlent, c'est qu'ils ne s'inscrivent pas dans la visée du yoga. La très ancienne *Bhagavad Gîtâ* le dit bien : « C'est en honorant par l'exécution de son devoir propre Celui d'où procèdent tous les êtres et par quoi tout cet univers est sous-tendu que l'homme atteint la perfection » (XVIII, 46).

2. À vraies questions, réponses authentiques

À ces quatre déviations typiques de notre environnement contemporain, on peut opposer quatre interrogations légitimes : comment développer toutes ses capacités sans tomber dans le fakirisme et dans la recherche systématique de la supériorité ? Comment devenir non violent sans abdiquer ses engagements et sa personnalité ? Le sens même du mot « médecine », évoquant la passivité et la prise en charge, pourrait-il être revu selon une perspective plus active ? Enfin, malgré le « grand bazar du bizarre² » qui accompagne le « retour du sacré », y a-t-il une place pour une spiritualité occidentale rénovée par la confrontation avec d'autres univers mentaux, en particulier la vision du monde des peuples orientaux ?

Je ne ferai ici qu'ébaucher quelques réponses puisées dans le yoga, et qu'il faut lire comme des introductions à ce qui va suivre, c'est-à-dire la présentation, dépouillée des oripeaux hétérogènes dont l'actualité l'affuble, de ce qui constitue une vraie sagesse, dans la pleine signification de ce terme.

Refuser la concurrence, aimer réussir

La vie sociale repose sur trop de comparaisons qui fatiguent les individus, car elles les obligent sans cesse à se situer en regard de critères extérieurs, collectifs, qui ne leur conviennent pas toujours. Les jugements de valeur sur l'esthétique, l'énergie, la résistance, créent une tension continue pour « être à la hauteur », « assumer », « prendre en charge », toutes expressions ambiguës mais symboliques du culte de la supériorité. Ce stress provoque chez certains un

action. Si les deuxièmes se mesurent en termes quantitatifs, et font donc éventuellement l'objet d'une dynamique de concurrence, les premiers seuls sont formateurs et échappent totalement aux lois de la compétition. Lorsqu'on a compris cela, devenir Superman ou rendre « possible l'impossible » n'a aucun intérêt, mais s'interdire de mener à bien ses différentes activités n'a pas plus de valeur. En tant qu'ajustement de l'individu à son environnement, le yoga a un rôle équilibrant, catalyseur et créatif.

La non-violence : de l'idéalisme à la réalité

Ahimsâ, la « non-violence », a été une vertu exaltée en Inde bien avant que Gandhi n'en fasse un instrument moral et politique dans sa double lutte, contre les Anglais colonisateurs et contre les injustices de la société de castes en Inde. Déjà, un texte médiéval, le *Kârma Purâna*, disait : « Il n'est pas de vertu plus haute que l'*ahimsâ*. » Plus anciennement encore, le *Yajur Veda* affirmait dans une perspective universaliste : « Puissé-je considérer tous les êtres avec l'œil d'un ami. »

Gandhi a largement puisé dans les Écritures saintes de l'hindouisme, et il a reçu aussi l'influence des idées des jâins, une communauté dont toutes les valeurs morales sont fondées sur la non-violence. « La non-violence complète, disait Gandhi, est absence complète de mauvais vouloir envers tout ce qui vit. La non-violence, sous sa forme active, est bonne volonté pour tout ce qui vit. Elle est amour parfait. » On imagine ce qu'une telle attitude suppose de lucidité, mais aussi de force et de courage. « L'*ahimsâ* n'est pas compatible avec la crainte, disait-il encore. Je vois comment je peux avec succès prêcher l'*ahimsâ* à ceux qui savent mourir, mais non à ceux qui ont peur de la mort³. » Il ne s'agit donc pas là

refus d'égalité intensité et le désir de sortir de la concurrence en s'écartant de tout ce qui peut, de près ou de loin, y ressembler. Le risque est alors de confondre et de rejeter en bloc le désir de se développer, inhérent à la nature humaine et profondément dynamisant, et le besoin de se mesurer à l'autre, dans une confrontation qui, en effet, fait appel à des zones de la psyché encore très archaïques.

Le yoga ne demande pas à ceux qui le pratiquent de se marginaliser, mais de trouver leur propre forme en sortant du cocon de la mentalité collective ; c'est certainement la raison pour laquelle il était interdit par la constitution de l'ancienne URSS comme activité subversive ! Or l'émancipation de la personne commence par une sensibilisation accrue à ce qui fait d'elle un être unique entouré d'autres êtres uniques, qu'elle peut rencontrer, non point sur le mode régressif de la comparaison, mais sur celui de l'effort poursuivi en commun – par exemple, dans le cours de yoga – pour intégrer, chacun selon ce qu'il est, un fonds d'exercices universels. Seul sur son tapis, les yeux souvent fermés, on n'a pas à se poser la question de savoir comment font les autres et s'ils sont plus ou moins avancés dans telle posture. On s'occupe de réaliser le mieux possible l'exercice demandé, en s'appuyant sur la circulation d'énergies qu'engendre le groupe et qui constitue un soutien appréciable, pour peu que l'enseignant sache la susciter.

Cette attitude suppose un détachement progressif des normes d'excellence auxquelles nous avons l'habitude de nous conformer en tout domaine. Elle conduit à découvrir que les rôles et les fonctions ne constituent pas l'essentiel de la réalisation personnelle, mais que, pourtant, cette réalisation passe aussi par la vie en société qui marque notre mode d'être-au-monde. Aimer réussir n'est pas contraire à l'esprit du yoga, qui distingue entre l'effort, la sensibilité, l'intelligence déployée pour accomplir une action, et les résultats de cette

d'un idéal abstrait, mais d'une expérience vivante, quotidienne, guidant l'action à travers les conflits.

La compétition actuelle représente une forme de violence, mais en découvrant le qualitatif au détriment du quantitatif – repère de la société industrielle et technologique –, l'individu récupère une valeur fondatrice de sens pour sa vie, et sort du système clos de la comparaison pour adopter un idéal pratique plus respectueux de ses rythmes et de ceux d'autrui, sans pour autant renoncer à son efficacité. Les sportifs, les businessmen qui font du yoga semblent y apprécier cette vraie non-violence, qui n'empêche pas de s'engager pleinement, et qui commence avec les exercices corporels. Lâcher prise, apprendre à accomplir pleinement un geste sans « tirer », sans se faire souffrir, accueillir la respiration dans sa lenteur et son expansion naturelles, écouter les « messages » apportés par les sensations, apaiser les tensions psychiques et mentales – toutes ces habitudes, en transformant leur appréciation de l'obstacle à surmonter, ne les laissent pas désarmés, car elles créent une fermeté sereine sur laquelle s'appuyer avec confiance. Nous sommes loin ici de l'image d'Épinal du non violent « *Peace and Love* » ou « *Make love, not war* », mais il ne faudrait tout de même pas oublier que c'est à la révolte idéaliste des jeunes dans les années 60 que nous devons cette approche nouvelle qui touche maintenant des personnes d'âge mûr, bien intégrées dans leur environnement, utilisant le jeu même du matérialisme ambiant pour y infuser plus de conscience.

Au-delà de la médecine

Nous ne discuterons pas ici le fait de savoir s'il existe des médecines douces et des médecines lourdes, comment elles se distinguent, quels sont leurs avantages et inconvénients respectifs. Par manque de compétence et de place, je n'abor-

dérai pas un sujet aussi délicat à l'heure actuelle, d'autant plus que le yoga ne me semble pas pouvoir servir de support à une contestation souvent naïve de la science, qui le rendrait peu crédible. Je voudrais simplement proposer quelques pistes de réflexion.

Tout d'abord, une discipline comme la nôtre incite à une prise en charge active, par soi-même, de sa santé ; non point que l'on refuse de faire confiance au spécialiste, mais on a recours à lui sur un mode différent, celui du dialogue, et d'une collaboration active au mieux-être. Cette manière d'envisager ses responsabilités vis-à-vis de son propre organisme permet de passer de l'état de patient, où l'on subit la maladie et son traitement, à une attitude active. Il y faut la même fermeté qui sous-tend la non-violence et une grande lucidité. Il y faut aussi une initiation au langage du corps, sans lequel la sagesse demeure inopérante ou purement mentale. Nous verrons bientôt quelle nouveauté cela représente pour la psychologie des Occidentaux, même si l'on en parle depuis déjà deux générations. En tout cas, la prise de conscience de son entité biologique en tant que partenaire essentiel de l'évolution ouvre un nouveau champ à la connaissance de soi, et modifie profondément l'idée que nous nous faisons de la santé et de la maladie.

C'est ici qu'apparaît la question du sens de tel ou tel symptôme ponctuel, question que les psychanalystes ont placée au centre de l'humanisme contemporain. À l'imposition d'un traitement se substitue ou s'ajoute la quête d'une orientation autre, la maladie venant démontrer l'inadaptation du mode antérieur de vie et de pensée, et exiger un changement plus ou moins radical selon la gravité de l'affection. Or on ne change pas si aisément le système d'équilibres et de compensations qui définit une personnalité, surtout au moment même où elle se trouve fragilisée. Il y faut une approche intuitive, apte à dénouer les enfermements du jugement ; glo-

de fragmenter une sagesse pour ne pas se trouver dans l'obligation de changer en profondeur... Un « yoga sur ordonnance » ne sera jamais une voie de libération, même si ses effets ont des incidences thérapeutiques !

Le « retour du sacré »

Notre discipline, toujours liée depuis les débuts de son histoire à la perception d'un « sacré » intérieur et extérieur à l'homme, se trouve immergée dans le grand courant contemporain en faveur de nouvelles formes de religiosité. Refoulées par le matérialisme technologique et par la démythologisation de la psyché, les aspirations au dépassement de soi dans la découverte d'une transcendance se font de plus en plus fortes et constituent l'un des éléments moteurs de la crise d'identité présente. Mais elles prennent des allures déconcertantes... La méfiance vis-à-vis de l'institutionnel ne permet pas toujours d'échapper à l'infantilisme ou à l'ambiguïté. L'impatience de satisfaire un besoin de sacralisation trop longtemps réprimé fait confondre les véritables nourritures spirituelles et les ersatz douteux. L'image que l'homme moderne se donne des univers traditionnels renvoie souvent à une quête passéiste, où le paradis perdu d'une intimité originelle avec le divin masque mal la peur d'un avenir déchu après la faillite des idéologies progressistes.

Nous retrouvons ces accents dans les demandes de ceux qui viennent pratiquer sur le tapis, au point que certains espèrent faire du yoga leur nouvelle religion. Dans quelle mesure alors l'enseignement peut-il alimenter la faim d'au-delà ou d'ailleurs (qui n'est pas nécessairement une quête de transcendance), faire droit à l'épanchement de cette source indûment scellée, sans perdre ses repères et les structures qui fondent une progression éprouvée depuis des siècles ? Telle

bale, afin de recenser les énergies à tous les niveaux ; symbolique, car comprendre la signification d'une souffrance et remonter à ses origines implique une recherche englobant l'imaginaire, l'émotionnel et le spirituel ; mais également très concrète, simple, pratique, à la portée d'un organisme affaibli. Quelles que soient les thérapies choisies, cette démarche permet de se forger des moyens intérieurs instaurant respect de soi-même, confiance en ses propres forces, acceptation de ses faiblesses – toutes découvertes suffisamment récentes pour susciter parfois des oppositions, mais instauratrices de nouvelles relations entre thérapeutes et malades.

Enfin, le yoga – comme d'autres disciplines orientales – n'a pas perdu le souvenir du lien archaïque entre « santé » et « salut ». Dans les langues indo-européennes, ces deux mots ont la même origine ; d'ailleurs lorsqu'on « salue » quelqu'un, on lui souhaite, en réalité, de continuer à « se bien porter ». L'identification entre ce qui est sain et ce qui sauve participe d'un savoir oublié qui resurgit à notre époque de mutation. Ce lien très fort s'exprime dans l'Inde traditionnelle par la double affirmation que le yoga éradique progressivement les causes d'afflictions, corporelles ou psychiques, et qu'il entraîne la libération métaphysique, la sortie du cycle temporel. Travailler activement à sa propre santé dépasserait donc largement le fait de se soigner ponctuellement ou même de préserver son capital. On n'a encore rien perçu du yoga quand on en a fait une thérapie ou une technique de prévention ; ce qui fait son originalité, c'est de transformer l'incarnation – qui pourrait n'être conçue que comme une chute – en un champ d'expérience préparant le salut ultime. Il est bien révélateur de notre temps d'entendre dire : « Telle posture, c'est bon pour ci, telle autre, c'est bon pour ça » ; tant mieux, lorsque des indications de ce genre sont données par des enseignants compétents et bien formés, mais elles cachent souvent le désir de résultats très rapides et l'implicite volonté

sera la question abordée dans la dernière partie de cet essai. Ici, constatons seulement la présence d'une ambiance collective très particulière, faite d'une abrupte cohabitation de contraires : idéalisme de certaines communautés inventant des règles de vie sages, écologiques, recueillies, au milieu du matérialisme économique, médiatique et culturel ; repliement frileux sur le rite et le dogme dans les fondamentalismes, mais prosélytisme militant des intégrismes politico-religieux ; synthèses bizarres composées d'éléments hétérogènes, qui font provisoirement office de philosophies, mais qui parfois débouchent sur de vraies découvertes intérieures... Tout ceci changeant selon la décennie ou le milieu sociologique, mais entraînant le yoga dans une sorte de maelström qui requiert une observation approfondie.

Les formateurs de la FNEY, réunis en séminaire en 1986 pour se donner une définition « moderne » du yoga – sur laquelle je reviendrai –, disent à ce propos : « Nous avons voulu marquer notre distance vis-à-vis des déformations sectaires qui s'approprieraient le yoga pour en faire une nouvelle religion importée dans un Occident en crise d'identité spirituelle. »

Au terme de ces quelques observations sur la vie contemporaine et la manière dont elle infléchit une discipline suffisamment souple pour répondre à de nouveaux besoins, constatons simplement l'ambiguïté des demandes sous leur aspect collectif. Pour trouver plus de liberté, on sort de l'institution Église et on entre parfois dans un groupe sectaire. On pratique une voie de non-compétition, mais ce peut être, en réalité, pour acquérir plus de pouvoir... La modernité est un risque pour le yoga, et cette ambiguïté pourrait sceller sa faillite dans notre monde, si, heureusement, dans l'alliance entre écoute de sa tradition et conscience de notre modernité, ne s'étaient créées des formes fécondes autour de la connaissance de soi, de la relation pédagogique, et des modes de transmission.

Installer les principes de l'équilibre dans les séances de yoga

En yoga, l'équilibre se travaille à travers des consignes de réalisation modélisées comme suit : aligner, libérer, respirer, ressentir, maintenir (AL2RM).

Les principes de l'équilibre en yoga

<p>Position allongée (savasana) En début et en fin de séance</p>	<p>Se détendre pour introduire la séance de yoga. Installer les trois étages de la respiration. Se préparer aux <i>asanas</i>.</p>
<p>Position debout En début de séance Entre deux postures</p>	<p>Trouver la verticale, être à l'aplomb, dans son axe. Trouver son centre. S'ancrer dans le sol. Faire circuler le <i>prana</i>. Développer la confiance en soi. Communiquer : placement de la voix, prise de parole, préparation au Grand oral du baccalauréat...</p>
<p>Postures Famille des équilibres</p>	<p>Rechercher son centre de gravité tant sur le plan physique que sur le plan psychique. Sentir les informations proprioceptives en provenance des récepteurs situés au niveau des articulations, muscles et tendons. Solliciter les chaînes croisées et les muscles du gainage. Pour favoriser l'ancrage au sol et le maintien de la posture, faire du renforcement musculaire pour les pratiquants souples et intensifier les étirements pour les pratiquants musclés. Produire la concentration nécessaire au maintien de la posture d'équilibre pour favoriser la recentration. Cette famille de postures encourage particulièrement la volonté de réussir, la persévérance et l'endurance dans l'effort : autant de contenus de formation très présents dans les programmes d'EPS du lycée.</p>
<p>Postures Recherche de l'alignement</p>	<p>Respecter la colonne vertébrale et ses courbures anatomiques. Faire passer visuellement dans la colonne vertébrale une colonne d'air. Laisser libre cours aux circulations d'énergie pour libérer les <i>nadis</i> et les <i>chakras</i>.</p> <div data-bbox="341 1035 1369 1297" style="text-align: center;"> <p>Le bâton Le bâton une jambe La demi-lune Le guerrier La grenouille</p> </div>
<p>Latéralité des postures</p>	<p>Mobiliser la colonne vertébrale dans tous les sens. Toujours équilibrer le nombre de répétitions ou le temps de maintien à droite et à gauche du corps.</p>
<p>Respiration et équilibre du système nerveux autonome</p>	<p>Équilibrer les systèmes nerveux sympathique et parasympathique.</p>
<p>Respiration alternée</p>	<p>Utiliser les deux narines pour solliciter alternativement <i>inga</i> à gauche et <i>pinga</i> à droite.</p>
<p>Position assise Au sol, sur un <i>zafu</i>, sur une chaise...</p>	<p>Se recentrer, se concentrer pour apprendre. Communiquer avec autrui. Méditer.</p>
<p>Yoga nidra</p>	<p>Proposer la situation des paires d'opposés (<i>danwas patanjali</i>) (voir p. 128).</p>

SÉANCE 4



7 Le triangle 1

En position verticale à l'aplomb, jambes bien écartées, bras le long du corps :

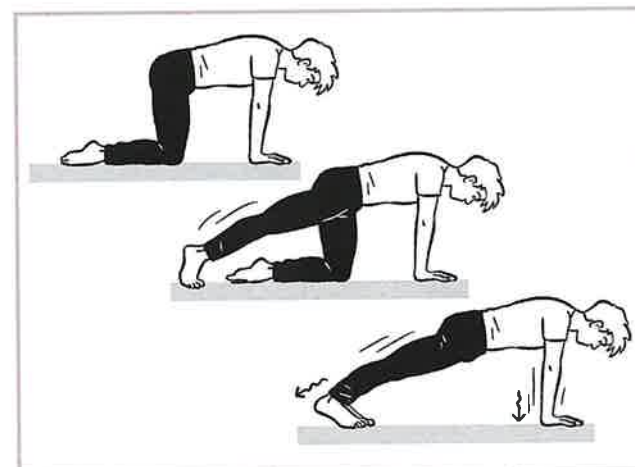
- à l'inspire, monter les bras relâchés à l'horizontale et tourner le pied droit vers la droite ;
 - à l'expire, basculer le buste sur la droite en fléchissant la jambe (bras droit vers le pied droit, bras gauche dans l'alignement du corps et regard vers le ciel) ;
 - respirer plusieurs fois en maintenant la position ;
 - à l'expire, basculer le tronc vers l'avant, bras et tête relâchés orientés vers le sol ;
 - à l'inspire, remonter dos rond vertèbre par vertèbre.
- Faire une pause-ressenti et enchaîner de l'autre côté.



8 L'arbre

En position verticale à l'aplomb :

- passer le poids du corps sur la jambe droite ;
 - fléchir la jambe gauche sur le côté pour poser le pied gauche au niveau de la face interne du genou droit, de la cuisse ou sous l'aîne selon ses possibilités (la consigne est d'appuyer assez fort le pied pour faciliter le maintien de la posture) ;
 - respirer plusieurs fois en maintenant la position ;
 - à l'expire, relâcher la jambe gauche.
- Faire une pause-ressenti et enchaîner de l'autre côté.

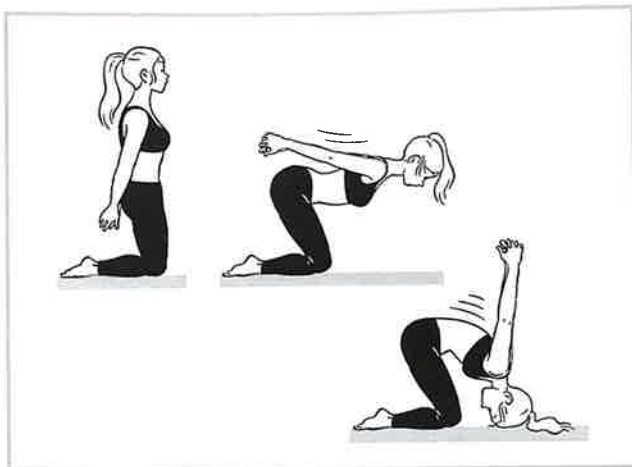


9 Le quetteur

En position quatre pattes, dos aligné, mains à l'aplomb des épaules :

- à l'inspire, tendre la jambe droite ;
- à l'expire, tendre la jambe gauche, pousser les talons vers l'arrière et repousser le sol des mains ;
- respirer plusieurs fois en conservant le gainage et l'alignement.

SÉANCE 7



7 De l'enroulé vertébral au lièvre

En position à genoux debout, mains croisées dans le dos :

- à l'inspire, placer le bassin en antéversion, se pencher vers l'avant en creusant le dos ;
- à l'expire, enrrouler les vertèbres cervicales puis le reste du dos et lever les mains vers le ciel ;
- à l'inspire, revenir en position initiale en déroulant le dos vertèbre par vertèbre ;
- répéter la posture plusieurs fois ;
- respirer plusieurs fois en maintenant la position de fermeture.

Faire une pause-ressenti.

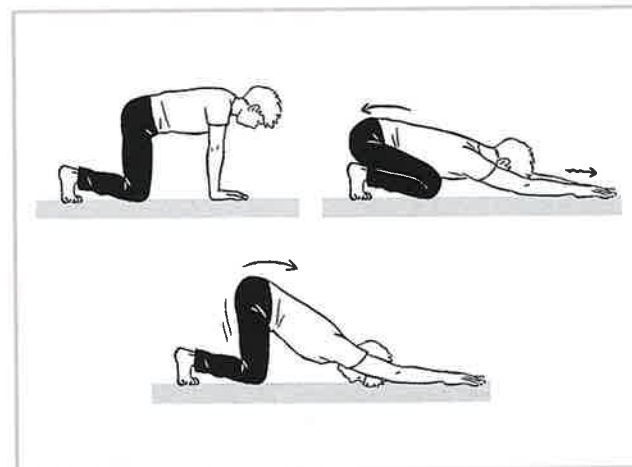


8 Le pigeon

En position quatre pattes :

- à l'inspire, engager le genou droit entre les mains, placer la jambe en rotation externe (pied posé au sol par son côté externe) et repousser le sol des mains pour favoriser l'extension dorsale ;
- respirer plusieurs fois en maintenant la position ;
- lever les mains vers le ciel (si possible) ;
- respirer plusieurs fois en maintenant la position ;
- à l'inspire, revenir à quatre pattes.

Faire une pause-ressenti et enchaîner avec l'autre jambe.



9 Le chat qui s'étire

En position quatre pattes, orteils accrochés dans le tapis, laisser descendre les fesses aux talons, bras tendus vers l'avant :

- à l'inspire, monter le bassin au-dessus des genoux en avançant les mains sur le sol ;
- à l'expire, serrer les omoplates ;
- respirer plusieurs fois en maintenant la position.

Yoga-Sûtras

46. *Stbira-sukham âsanam.*

Les postures physiques (*âsanas*) doivent être stables et confortables.

47. *Prayatna-shaitbilyânanta-samâpattibhyâm.*

Elles sont maîtrisées lorsque tout effort a été relâché et que l'esprit se fond dans l'Infini.

48. *Tato dvandvânabbighâtab.*

Alors, le jeu des opposés ne nous affecte plus.



49. *Tasmin sati shvâsa-prashvâsayor gati-vichchhedab prânâyâmah.*

Peuvent ensuite venir les exercices respiratoires (*prânâyâma*), qui apaisent puis font cesser les perturbations de la respiration et accroissent l'énergie vitale.

II. Sur le chemin du yoga (*Sâdhana Pâda*)

50. *Bâbyâbhyantara-stambha-vrittir deshakâla-samkhyâbhib paridrishto dîrghasûksmah.*

L'énergie vitale s'accroît en régularisant l'expiration, l'inspiration et la rétention du souffle. En fonction du volume, de la longueur et de la fréquence des rétentions, la respiration ralentit et s'affine.

51. *Bâbyâbhyantara-vishayâkshepî chaturthah.*

Le quatrième genre de *prânâyâma* transcende les notions d'inspiration et d'expiration.



52. *Tatah kshîyate prakâsbâvaranam.*

Alors, ce qui voilait la lumière de l'intellect se dissipe.

53. *Dhâranâsu cha yogyatâ manasah.*

Et le mental est mûr pour une concentration ferme et stable (*dhâranâ*).

LA PRATIQUE SCOLAIRE DU YOGA

Lien entre pratique culturelle et pratique scolaire

Le yoga, une pratique culturelle de référence

Le mot « yoga » vient du sanskrit « jug » et signifie « unir » ou « lier », symbolisant ainsi l'union du corps et de l'esprit. Pratique ancestrale indienne, datant d'au moins 1500 ans avant J-C, le yoga est indissociable d'une approche globale de la vie, de la santé.

Si on retrouve des traces du yoga dans les différents textes fondateurs de l'Inde (« Veda », « Upanisad », « Mahabharata », « Bhagavad Gita »), cette discipline était avant tout pratiquée et véhiculée par les brahmanes, individus en charge de la transmission du savoir. Le yoga est décrit par Patanjali dans le « Yoga-Sutra » établi environ entre 200 ans avant J-C et 500 ans après J-C. Cette suite de 195 yogasutra ou aphorismes codifie le Raja Yoga (Yoga Royal).

Le but du yoga est la cessation de l'agitation du mental. Le problème abordé est donc celui de l'orientation du mental, de son apaisement en canalisant les perturbations afin de contribuer à l'émergence d'un esprit clair. Pour cela, il faut s'investir dans la pratique des 8 membres du yoga (Ashtanga Yoga) qui constituent les fondements de la pratique du yoga :

1. Yama : travail sur le plan relationnel visant à améliorer le comportement à l'égard des autres ;
2. Niyama : travail sur le plan personnel visant à améliorer l'attitude à l'égard de soi-même ;
3. Asana : travail sur le plan physique visant à se tenir fermement et de façon stable dans la posture ;
4. Pranayama : travail sur le corps énergétique visant à devenir conscient de la respiration et à la contrôler ;
5. Pratyahara : travail sur le plan sensori-moteur visant à se séparer de la perception sensorielle ;
6. Dharana : travail sur le plan mental visant à la concentration ;
7. Dhyana : travail sur le plan psychique visant à la méditation ;
8. Samadhi : travail sur le plan spirituel visant à une contemplation permettant de percevoir objets et événements hors de toute projection personnelle.

Swami Satyananda Saraswati, déclarait dans les années 1960 : « Le yoga sera la culture de demain ». Il semble que l'évolution de cette pratique lui donne en partie raison car il est aujourd'hui indéniable que le yoga est une pratique culturelle à part entière très répandue au sein de nos sociétés occidentales.

Le yoga, une pratique scolaire

Il ne s'agit pas en EPS de transmettre un yoga « intégral », le Raja Yoga ancestral, mais bien plus « l'esprit du yoga » que les élèves peuvent s'approprier sans qu'il soit question d'aborder toutes les parties constitutives du yoga traditionnel, c'est-à-dire les huit membres du yoga.

Retrouvez éduscol sur :



La mise en œuvre d'un yoga scolaire ne doit pas trahir le yoga ancestral mais en permettre la divulgation. Sa transmission devrait se développer dans un processus d'adaptation qui ne touche que les modalités et pas le fond. Une pratique scolaire du yoga doit au moins proposer de s'investir dans un travail sur le plan physique (asana), dans un travail sur le plan respiratoire (pranayama), voire dans un travail mental de concentration (dharana) ou de méditation (dhyana).

Les dérives d'un yoga scolaire serait de faire du yoga enseigné une pratique devant répondre à la tentation de faire des élèves plus « sages », plus « dociles », plus « efficaces », plus « performants », ... Le yoga doit rester avant tout une pratique qui libère, qui émancipe, en réalisant l'union du mental, du corps et de l'esprit.

Contribution du yoga aux objectifs généraux de l'EPS

Développer sa motricité

La pratique du yoga, en sollicitant l'équilibre, la tonicité, la souplesse, la coordination et la maîtrise du souffle dans la réalisation des postures, favorise une augmentation significative de la motricité globale. La pratique aisément adaptable aux possibilités de chacun permet de solliciter l'élève quels que soient son niveau d'expertise, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap.

Savoir se préparer et s'entraîner

L'enseignement du yoga doit permettre à l'élève de progressivement concevoir sa propre pratique. Il doit pouvoir présenter un projet de séance. La présentation comprend le thème choisi, le matériel personnel, les postures choisies, les paramètres utilisés personnellement ainsi que les justifications de ses choix.

Pour concevoir sa prestation, l'élève s'appuie sur les éléments qu'il a consignés dans son carnet de suivi à chaque séance. Il précise : l'ordre des postures (les positions) ; la nature des postures (en ouverture, en fermeture, en torsion, en ouverture latérale, en équilibre) ; les modalités de pratique (statique, dynamique, mixte, enchaînement) ; le nombre de répétitions, de respirations ou la durée de pratique d'une posture ; les contre-postures ; les temps de repos ; le contrôle de la respiration (pranayama).

À l'issue de la réalisation de sa séance, il évalue les éventuels écarts entre le projet et sa réalisation ; il analyse sa prestation à partir des sensations éprouvées (confort/inconfort, chaleur, tension/relâchement, ...). Il envisage éventuellement des modifications. Il justifie ses choix et décisions.

Il apprend ainsi à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts de manière de plus en plus autonome.

Exercer ses responsabilités individuelles au sein d'un collectif

La pratique du yoga permet aux élèves de devenir partenaires, de pratiquer et de s'engager dans les rôles d'observateur et de conseil. Ils peuvent s'entraider dans la conception de leurs séances par un échange de connaissances et d'expériences. Ils peuvent également s'aider dans la pratique en observant la prise de posture, les appuis, les forces engagées et les directions de celles-ci, le respect du concept de la posture, la sortie de posture. Ils peuvent indiquer, ou faire ressentir, à leur partenaire les ajustements à réaliser pour respecter le concept de la posture. Enfin, ils peuvent éventuellement proposer des adaptations, ou variations de la posture.

Construire durablement sa santé

La pratique du yoga a pour effet d'équilibrer le corps et l'esprit, et favorise donc à la fois la santé physique et le bien-être mental. Le yoga contribue à créer un état d'harmonie entre le corps et l'esprit.

L'engagement de l'élève dans la pratique du yoga lui permet de profiter des effets bénéfiques sur la personne et la santé. Ces bienfaits sont démontrés par de nombreux travaux universitaires. Selon les études menées, une pratique régulière du yoga favorise :

- une plus grande clarté d'esprit et une amélioration de la confiance en soi ;
- une augmentation du degré d'empathie et une diminution de l'agressivité, de la colère, des tensions ;
- une amélioration des fonctions cognitives, de l'attention, de la concentration, de la mémoire ;
- un développement des sentiments de bien-être, d'apaisement, de sérénité et de détente ;
- une réduction du stress et donc de tous les effets négatifs associés ;
- un meilleur rendement des systèmes cardio-respiratoires, une réduction des problèmes de la colonne vertébrale et des douleurs associées, une stabilité du poids de forme ;
- un renforcement du système immunitaire.

Accéder au patrimoine culturel

La pratique d'un yoga scolaire est l'occasion d'accéder à une pratique de santé (physique, mentale et sociale) millénaire, née en Inde mais désormais largement diffusée et pratiquée en Occident.

Une pratique reconnue internationalement

En septembre 2014, certainement inspiré par la définition de la santé proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé (« La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. »), M. Modi, Premier ministre indien, rappelant au monde entier l'origine indienne de cette discipline, a profité de sa présence à la tribune des Nations unies pour faire la promotion du yoga et demander l'instauration d'une journée mondiale du yoga. « Reconnaissant que le yoga offre une approche globale de la santé et du bien-être », « notant qu'il importe que les individus et les populations fassent des choix plus sains et adoptent un mode de vie permettant de rester en bonne santé ». Les Nations Unies ont proclamé le 21 juin, « Journée internationale du yoga ».

Une pratique de plus en plus répandue

La pratique du yoga est de plus en plus répandue et le nombre de pratiquants, comme les lieux de pratique, ne cessent de croître. On assiste à une revitalisation, à une occidentalisation et une mondialisation très rapide de cette activité. Elle compte actuellement environ 300 millions d'adeptes dans le monde et près de 3 millions en France.

Une pratique occidentalisée

Le yoga est porté à la connaissance des occidentaux notamment lors des conférences données par Swami Vivekananda à Chicago en 1893. Les yogas contemporains trouvent leur origine commune dans l'école de yoga créée par Sri Krishnamacharya à Mysore en 1924. Ce dernier est considéré comme le père du yoga moderne. Le yoga se développe alors rapidement en Occident, essentiellement sous forme de yogas posturaux dérivés du Hatha Yoga.

Le Hatha Yoga lui-même est introduit en France entre 1930 et 1935 par Félix Guyot, Maryse Choisy, puis un peu plus tard par Sri Mahesh Ghatradyal ou André van Lysebeth. Dès lors, plusieurs approches verront le jour, dont :

- Le Bikram Yoga, initié par Bikram Choudhury ;
- le Sivananda Yoga, initié par Swami Shivananda Saraswati ;
- le Satyananda Yoga, initié par Swami Satyananda Saraswati (élève de Shivananda) ;
- l'Iyengar Yoga, initié par B.K.S. Iyengar (élève de Krishnamacharya) ;
- l'Ashtanga Yoga, initié par Sri K. Pattabhi Jois (élève de Krishnamacharya) ;
- le Viniyoga, école de yoga issue de l'enseignement de Sri Krishnamacharya. Cette forme de pratique sera développée par son fils, T.K.V. Desikachar, ainsi que par de nombreux enseignants en Occident.

Aujourd'hui les formes de pratiques occidentales fleurissent, comme le Power Yoga, le Fly Yoga, le Goat Yoga...

Le but du yoga, tel qu'il a été le plus souvent assimilé en Occident, est la quête d'un état d'harmonie, d'unité de corps et d'esprit supposant une cessation des activités du mental. Le yoga est donc essentiellement compris comme une voie de développement personnel, physique et mental.

Une pratique médiatisée

Les médias (presse, TV), notamment ceux consacrés au « Bien-être », sont de plus en plus nombreux à se faire l'écho de cette pratique, de l'engouement pour celle-ci, comme pour les idées et le mode de vie attachés. Ils rendent compte de l'intégration dans notre culture occidentale de cette pratique initialement indienne.

Quelques repères sur la pratique du yoga scolaire

Une forme scolaire du yoga doit au moins comprendre la pratique de postures, la pratique du contrôle de la respiration et des moments d'apaisement, voire de concentration ou de méditation.

L'objectif des postures est de développer assez de fermeté et de souplesse mentale et corporelle pour arriver à rester assis confortablement et paisiblement pendant la pratique de respirations (pranayama), les périodes de concentration (dharana) et de méditation (dhyana) sans être perturbé. On distingue :

- les postures dans lesquelles le pratiquant est debout, couché sur le dos, inversé, couché sur le ventre, assis ;
- les postures d'ouverture, de fermeture, de torsion, d'ouverture latérale, d'équilibre.

Ces postures sont réalisées dans un compromis entre l'effort, la fermeté (sthira) et le confort, l'aisance (sukha). Elles peuvent nécessiter une contre-posture, c'est-à-dire une compensation. Autrefois, toutes les postures étaient réalisées de manière statique. Desikachar, s'étant rendu compte que, avec l'évolution des sociétés et la diminution des pratiques physiques, les gens n'avaient plus forcément la force pour cette modalité de pratique, a introduit le mouvement et la respiration dans la posture. Les postures peuvent ainsi être réalisées de manière :

- dynamique : la posture est réalisée sur un ou deux cycles respiratoires ;
- statique : la posture est maintenue sur plusieurs cycles respiratoires ;
- mixte : la posture est réalisée sur un mode dynamique puis progressivement statique ;
- enchaînée : les postures se succèdent sur un mode dynamique.

Situé en fin de séance, le pranayama est un moment à part entière de celle-ci. Les différentes techniques de pranayama visent le contrôle du souffle, d'une respiration lente et ample pour améliorer l'apport d'oxygène à l'organisme, faire circuler l'énergie vitale (prana) dans le corps et permettre l'éveil de la conscience. La coordination de l'inspiration et de l'expiration favorise la focalisation mentale et constitue une préparation importante à la concentration et à la méditation.

Chaque pratique est construite autour d'un thème s'adressant aux plans physique, énergétique ou mental. On distingue les trois types de thème suivants :

- Thème 1 : S'apaiser. La pratique permet de se reposer, de récupérer, ou de se calmer, d'abaisser le niveau d'énergie, ou encore de se tranquilliser, de contenir les émotions et le stress négatifs.
- Thème 2 : Se stimuler. La pratique permet de se tonifier, de se renforcer, ou de se vitaliser, de faire le plein d'énergie, ou encore de s'affirmer, de retrouver confiance en soi et détermination.
- Thème 3 : Se stabiliser. La pratique permet de s'équilibrer sur les plans physique ou énergétique, ou encore de se conforter, de persévérer, de stabiliser les émotions et de maintenir le stress à un niveau optimal.

Pour produire les effets attendus liés au thème choisi, la pratique est construite en jouant sur différents paramètres :

- l'ordre des postures et les positions : debout, couché sur le dos, inversé, couché sur le ventre, assis ;
- la nature des postures : en ouverture, en fermeture, en torsion, en ouverture latérale, en équilibre ;
- les postures principales et préparatoires ;
- les entrées et sorties de posture ;
- les appuis, force et direction ;
- la respiration associée ;
- les contre-postures ;
- les modalités de pratique : statique, dynamique, mixte, enchaînement ;
- le nombre de répétitions, de respirations ; la durée de pratique d'une posture ; les temps de repos ;
- les variations et adaptations ;
- le pranayama de fin de pratique.

La possibilité de jouer sur ces paramètres doit permettre de proposer un enseignement adapté aux besoins, capacités et motivations de chaque élève.

Exemple d'évaluation

Principes d'évaluation

- L'AFL1 s'évalue le jour du CCF en prenant en compte le niveau d'engagement, la qualité de la réalisation des postures et la cohérence des choix par rapport au projet. L'élève est évalué en tant que pratiquant concepteur de sa pratique.
- L'AFL2 s'évalue au fil de la séquence d'enseignement et éventuellement le jour de l'épreuve. L'élève est évalué en tant que pratiquant lucide et éclairé capable de faire évoluer sa pratique par l'utilisation d'un carnet de suivi (d'entraînement). Les postures réalisées, les sensations et ressentis éprouvés permettent à l'élève d'ajuster sa pratique de séance en séance par rapport à son projet.
- L'AFL3 s'évalue au fil de la séquence d'enseignement. L'élève est évalué dans le rôle d'observateur et de conseiller de son partenaire de pratique.

Barème et notation

- L'AFL1 est noté sur 12 points : l'élément 1 est noté sur 8 et l'élément 2 sur 4.
- Les AFL2 et 3 sont notés sur 8 points. La répartition des 8 points est au choix des élèves (avec un minimum de 2 points pour chacun des AFL). Trois choix sont possibles : 4-4 / 6-2 / 2-6.

Choix possibles pour les élèves

- AFL1 : choix du thème de pratique (S'apaiser, Se stimuler, S'équilibrer). Choix des paramètres pour concevoir sa pratique.
- AFL2 : choix des paramètres sur lesquels jouer pour faire évoluer la pratique : les postures (ouverture, fermeture, torsion, ouverture latérale ou équilibre) ; les contre-postures ; l'ordre des postures ; les modalités de pratique (statique, dynamique, mixte, enchaînement) ; le nombre de respirations, de répétitions ou la durée de pratique d'une posture ; les temps de repos ; le contrôle de la respiration (pranayama).
- AFL3 : choix du partenaire de pratique (Observateur-Conseiller).
- AFL2 et AFL3 : poids relatif dans l'évaluation.

Repères d'évaluation de l'AFL 1

S'engager pour obtenir les effets recherchés selon son projet personnel, en faisant des choix de paramètres d'entraînement cohérents avec le thème retenu.

Principe d'élaboration de l'épreuve CCF de yoga

Les élèves peuvent préparer l'épreuve individuellement ou collectivement (2) mais ils présentent l'épreuve individuellement.

Ils doivent concevoir et réaliser une séance de 30' (hors échauffement) composée d'au moins 8 postures (*asana*) et d'un *pranayama*.

Chaque élève s'inscrit dans un projet personnel en choisissant parmi les trois thèmes de pratique proposés celui qui correspond le mieux aux effets qu'il souhaite obtenir à terme.

- Thème 1 : S'apaiser.

La pratique permet de se reposer, de récupérer, ou de se calmer, d'abaisser le niveau d'énergie, ou encore de se tranquilliser, de contenir les émotions et le stress négatifs.

- Thème 2 : Se stimuler.

La pratique permet de se tonifier, de se renforcer, ou de se vitaliser, de faire le plein d'énergie, ou encore de s'affirmer, de retrouver confiance en soi et détermination.

- Thème 3 : Se stabiliser.

La pratique permet de s'équilibrer sur les plans physique ou énergétique, ou encore de se conforter, de persévérer, de stabiliser les émotions et de maintenir le stress à un niveau optimal.

Pour concevoir sa prestation, l'élève s'appuie sur les éléments qu'il a consignés dans son carnet de suivi à chaque séance.

Il conçoit et réalise entièrement les 3 dernières séances. Il présente à chaque fois par écrit et de façon détaillée son projet de séance.

Il précise : l'ordre des postures ; la nature des postures (en ouverture, en fermeture, en torsion, en ouverture latérale, en équilibre) ; les modalités de pratique (statique, dynamique, mixte, enchaînement) ; le nombre de répétitions, de respirations ou la durée de pratique d'une posture ; les contre-postures ; les temps de repos ; le contrôle de la respiration (*pranayama*).

Le jour du CCF, l'élève présente par écrit et de façon détaillée son projet de séance : le thème de pratique, les postures choisies, les paramètres utilisés personnellement ainsi que les justifications de ses choix.

Il réalise ensuite sa séance.

À l'issue de sa pratique, il évalue les éventuels écarts entre le projet et sa réalisation ; il analyse sa prestation, par écrit, à partir des sensations éprouvées (confort/inconfort, chaleur, tension/relâchement, ...) et de son ressenti. Cela lui permet d'éventuellement envisager et justifier les modifications de la séance suivante. Il envisage éventuellement des modifications. Il justifie ses choix et décisions.

Éléments à évaluer	Repères d'évaluation			
	Degré 1 (0 – 2,5 pts)	Degré 2 (2 – 4,5 pts)	Degré 3 (4 – 6,5 pts)	Degré 4 (6 – 8 pts)
<p>Produire une séance pour obtenir les effets recherchés selon son projet personnel de développement et d'entretien</p> <p>(8 points)</p>	<p>L'élève s'engage insuffisamment.</p> <p>Il fait preuve d'un manque de cohérence dans ses choix de paramètre de construction de séance.</p> <p>Les formes des postures sont imprécises.</p> <p>La respiration est inadaptée.</p>	<p>L'élève s'engage convenablement.</p> <p>Il fait preuve d'une cohérence partielle dans ses choix avec les effets recherchés (apaisement, stimulation, stabilité).</p> <p>L'ordre des postures est respecté.</p> <p>Les formes des postures sont globalement ressemblantes.</p> <p>La respiration est irrégulière, imprécise ou incoordonnée.</p>	<p>L'élève s'engage réellement et visiblement.</p> <p>Il fait preuve de cohérence dans ses choix.</p> <p>Ses choix de postures (ouverture, fermeture, torsion ou équilibre), de modalité de pratique (dynamique, statique, mixte ou enchaînement) et de contre-postures sont adaptés aux effets recherchés.</p> <p>Les postures et les respirations associées sont réalisées convenablement et coordonnées.</p> <p>La modalité de pratique, le nombre de répétitions ou la durée de pratique sont respectés.</p>	<p>L'élève s'engage de manière optimale, entre effort (<i>sthira</i>) et confort (<i>sukha</i>), dans la réalisation des postures.</p> <p>Il fait preuve d'une cohérence confirmée dans ses choix.</p> <p>Ses choix de postures et contre-postures, de la modalité de pratique, des variations et adaptations, sont personnels et adaptés aux effets recherchés, aux ressources.</p> <p>Les postures, leurs variations ou adaptations, les respirations associées, les entrées et sorties de postures, sont réalisées avec précision</p> <p>Toutes les composantes des postures sont respectées : appuis, force, direction.</p>
	Degré 1 (0 – 1,5 pts)	Degré 2 (1 – 2,5 pts)	Degré 3 (2 – 3,5 pts)	Degré 4 (3 – 4 pts)
<p>Analyser sa pratique</p> <p>(4 points)</p>	<p>L'élève réalise un bilan sommaire ou superficiel par rapport à ce qui a été réellement réalisé.</p>	<p>L'élève réalise un bilan complet de ce qui a été réellement réalisé par rapport à ce qui était prévu.</p> <p>Il s'interroge sur la faisabilité et reste sur une impression générale : « j'y arrive ou pas », « j'aime ou pas ».</p>	<p>L'élève réalise un bilan réaliste de ce qui a été réalisé par rapport au projet.</p> <p>Ses sensations et son ressenti sont renseignés mais peu développés.</p> <p>Il s'interroge sur la pertinence de ce qui a été réalisé par rapport au projet et se demande comment faire plus pertinemment.</p>	<p>L'élève réalise un bilan lucide étayé par des sensations multiples et un ressenti précis.</p> <p>Il s'interroge sur la précision de ce qui a été réalisé et se demande comment faire mieux par rapport à ses ressources</p>

Repères d'évaluation de l'AFL 2

S'entraîner, individuellement ou collectivement, pour développer ses ressources et s'entretenir en fonction des effets recherchés.

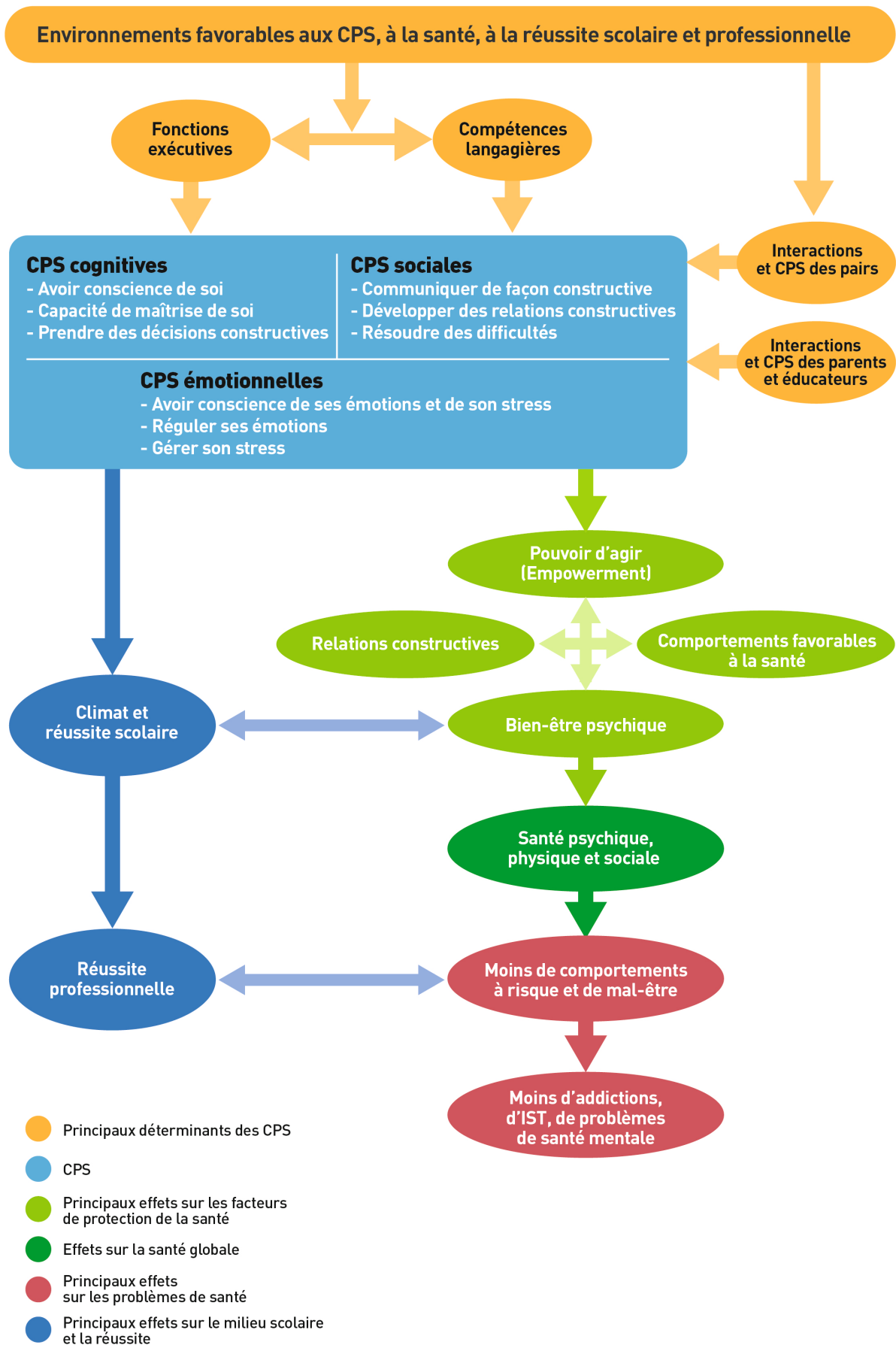
Éléments à évaluer	Repères d'évaluation			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
<p>Pratiquer et faire évoluer sa pratique pour développer ses ressources et s'entretenir en fonction de l'analyse réalisée et des effets recherchés</p>	<p>L'élève s'engage peu dans les séances.</p> <p>Son carnet de suivi est tenu de manière irrégulière.</p> <p>L'élève modifie sa pratique sur les incitations et conseils de l'enseignant.</p> <p>Ses connaissances sur les postures et autres paramètres sont superficielles.</p>	<p>L'élève s'engage dans les séances selon ses appétences.</p> <p>Son carnet de suivi est tenu régulièrement mais avec peu de détails notamment sur les sensations et le ressenti.</p> <p>L'élève modifie certains paramètres de la séance (pratique) mais sans autres justifications que : « j'y arrive mieux » ou « j'aime mieux ».</p>	<p>L'élève s'engage avec régularité dans les différentes séances.</p> <p>Son carnet de suivi est tenu régulièrement.</p> <p>En se référant à des impressions encore générales et à sa connaissance des effets recherchés, l'élève intervient notamment sur le choix des postures et contre-postures, de la modalité de pratique pour faire évoluer sa séance.</p>	<p>L'élève s'engage de manière soutenue dans la totalité des séances.</p> <p>Son carnet de suivi est tenu régulièrement.</p> <p>L'élève justifie les évolutions (notamment postures, contre-posture, modalités de pratique), variations et adaptations, pour la prochaine séance à partir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des effets recherchés, - des sensations éprouvées, - du ressenti, - de ses connaissances de l'activité, - de ses ressources.

Repères d'évaluation de l'AFL 3

Coopérer pour faire progresser.

Éléments à évaluer	Repères d'évaluation			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Observer et conseiller le partenaire de pratique	L'élève est peu attentif à la pratique de son camarade, les informations relevées sont superficielles. Ses conseils sont peu nombreux, imprécis.	L'élève est concentré sur sa tâche d'observateur. Il peut prendre quelques informations fiables sur la pratique de son camarade. Ses conseils sont incomplets. Il peut valider ou non ce qui a été réalisé par rapport à ce qui était prévu.	L'élève peut prendre plusieurs informations nécessaires pour conseiller son camarade sur la pertinence de ce qui a été réalisé par rapport au projet.	L'élève peut conseiller sur la qualité de la réalisation des postures : appuis, forces et directions, et aider à ressentir.
Les informations : les postures (ouverture, fermeture, torsion, ouverture latérale ou équilibre) ; les contre-postures ; l'ordre des postures ; les modalités de pratique (statique, dynamique, mixte, enchaînement) ; le nombre de répétitions, de respirations ou la durée de pratique d'une posture ; les contre-postures ; les temps de repos ; le contrôle de la respiration (<i>pranayama</i>).				

Figure 1. Représentation schématique des CPS, de leurs principaux effets et déterminants



Ainsi, 9 CPS générales (comprenant au total 21 CPS spécifiques) ont pu être identifiées :

- 3 CPS cognitives (avoir conscience de soi, capacité de maîtrise de soi, prendre des décisions constructives) ;
- 3 CPS émotionnelles (avoir conscience de ses émotions et de son stress, réguler ses émotions et gérer son stress) ;
- 3 CPS sociales (communiquer de façon constructive, développer des relations constructives, et résoudre des difficultés).

Tableau 1. Classification actualisée des CPS

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques
Compétences cognitives	Avoir conscience de soi	Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne...)
		Savoir penser de façon critique (biais, influences...)
		Capacité d'auto-évaluation positive
		Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience)
	Capacité de maîtrise de soi	Capacité à gérer ses impulsions
		Capacité à atteindre ses buts (définition, planification...)
	Prendre des décisions constructives	Capacité à faire des choix responsables
Capacité à résoudre des problèmes de façon créative		
Compétences émotionnelles	Avoir conscience de ses émotions et de son stress	Comprendre les émotions et le stress
		Identifier ses émotions et son stress
	Réguler ses émotions	Exprimer ses émotions de façon positive
		Gérer ses émotions (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse...)
	Gérer son stress	Réguler son stress au quotidien
		Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité
Compétences sociales	Communiquer de façon constructive	Capacité d'écoute empathique
		Communication efficace (valorisation, formulations claires...)
	Développer des relations constructives	Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés...)
		Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide...)
	Résoudre des difficultés	Savoir demander de l'aide
		Capacité d'assertivité et de refus
		Résoudre des conflits de façon constructive