

Ouverture à l'anthropologie et articulation à une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : questionnements et pratiques

Françoise Hatchuel, Maryline Nogueira-Fasse

► To cite this version:

Françoise Hatchuel, Maryline Nogueira-Fasse. Ouverture à l'anthropologie et articulation à une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : questionnements et pratiques. Journal des anthropologues, Association française des anthropologues, 2011, pp.273-290. <hal-01396721>

HAL Id: hal-01396721

<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01396721>

Submitted on 6 Dec 2017

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.

Ouverture à l'anthropologie et articulation à une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : questionnements et pratiques

A paraître dans le *Journal des anthropologues*, n°126-127, dossier « Anthropologie et formations : quelles implications ? », second semestre 2011

Françoise Hatchuel, Maryline Nogueira-Fasse

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Centre de Recherches en Education et Formation

Equipe « clinique du rapport au savoir »

hatch@u-paris10.fr, marnofas@orange.fr

Cet article se propose de montrer de quelle façon une certaine ouverture à l'anthropologie peut constituer un outil pertinent dans un cursus de sciences de l'éducation ainsi que pour la formation des enseignants et enseignantes et, au-delà, dans tous les métiers dits « du lien ».

Notre ancrage disciplinaire institutionnel et notre professionnalité se situent en effet du côté des sciences de l'éducation et de la formation, comme enseignante-chercheuse et coordinatrice d'un master de formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques pour l'une, et comme doctorante, enseignante en primaire et formatrice d'enseignant-e-s pour l'autre. En cohérence avec l'équipe « clinique du rapport au savoir » à laquelle nous appartenons, nos travaux se réfèrent à la démarche clinique d'orientation psychanalytique (voir Blanchard-Laville et al. 2005) et s'attachent avant tout à une compréhension de la dynamique propre de chaque psychisme.

Dans le même temps, notre questionnement autour de la singularité des psychismes prend en compte ce que nous considérons comme un « arrière-plan anthropologique » et nous étudions les psychismes non pas pour eux-mêmes, mais en lien avec les questions humaines fondamentales auxquels ils sont confrontés (à commencer par celle de la transmission) et avec les étayages que les différentes sociétés peuvent leur apporter pour ce faire : l'anthropologie nous aide ainsi à comprendre à *quoi* les humains font face, et de quels outils les sociétés les dotent pour cela, tandis que la clinique d'orientation psychanalytique nous conduit à saisir, pour chaque sujet, *comment* il y fait face et avec quels enjeux psychiques. Nous plaidons donc pour une anthropologie que nous qualifions de « clinique », dans un aller-retour permanent entre questions

fondamentales et réponses apportées temporairement par les structures sociales et les psychismes à ces questions.

La démarche clinique s'efforce de : « passer d'une discipline [la psychologie clinique] à un mode de connaissance adaptable à une pratique » (ibid., p. 122). Nos démarches de recherche sont donc ancrées dans nos pratiques de « terrain » d'enseignantes et de formatrices. Clinique d'orientation psychanalytique et anthropologie se rejoignent sur la question de l'engagement et de la prise de risque face au réel et dans le souci qu'elles ont de questionner l'altérité et la « rencontre » avec le terrain, notamment dans la façon de penser l'articulation entre égalité et différence. Ce n'est évidemment pas un hasard si Georges Devereux, précurseur de l'utilisation d'une telle démarche d'inspiration psychanalytique en sciences sociales et humaines (voir Devereux 1967/1980), était avant tout anthropologue et ethnologue.

Dans nos pratiques d'enseignement, l'anthropologie nous permet ainsi d'étayer la professionnalisation de nos étudiants et étudiantes en montrant en quoi les questions vives qui se posent dans leurs propres pratiques ne sont, finalement, qu'une modalité particulière, dans des institutions données, de problèmes communs à l'humanité : comment et pourquoi transmettre, comment se rencontrer et échanger, qu'est-ce que donner, sur quelles bases instaurer la confiance ? Etc. Nous voyons alors que ces questions traversent en permanence les métiers dits « du lien » et qu'elles agissent et résonnent au cœur des problématiques professionnelles de chacun-e, ce que les travaux demandés (dossiers collectifs, écrits élaboratifs, analyses de situation) permettent de travailler. Nous allons en donner différents exemples issus de nos différents lieux d'intervention : un cours intitulé « Anthropologie et éducation : approche psychanalytique » en licence et master 1 de sciences de l'éducation, une réflexion sur le passage en formation initiale d'enseignant-e-s, des élaborations autour du rapport au savoir en master 2.

En licence et master 1 de sciences de l'éducation : prendre conscience de la notion de fonction

Insérer et transmettre

Un des apports principaux de l'anthropologie en sciences de l'éducation nous semble résider dans le fait, pour nos étudiant-e-s, de prendre conscience que les pratiques professionnelles auxquelles ils et elles se destinent (ou qu'ils et elles exercent déjà) correspondent à des « fonctions » nécessaires dans toute société, mais pas forcément assurées sous forme de profession spécifique.

Une des plus caractéristiques est sans doute constituée par ce que nous pourrions appeler « fonction d'affiliation à un groupe » c'est-à-dire le fait, pour toute société, de devoir mettre en place des dispositifs s'assurant de l'insertion des plus jeunes dans le « corps social » préexistant. De nombreux travaux d'ethnologues nous montrent comment, très tôt, les plus jeunes sont pris en charge par différents dispositifs, réels ou symboliques, marquant leur appartenance à un groupe donné. Une des situations les plus radicales nous semble être la circulation des enfants chez les Inuits telle que la décrit Bernard Saladin d'Anglure (1988) lorsqu'il montre que près d'un tiers des enfants, notamment les aîné-e-s des jeunes couples, grandissent dans un autre foyer que celui de leurs parents biologiques, pratique qu'il relie à celle du partage des produits de la chasse et des échanges rituels de conjoints : « Il s'agissait pour le groupe, pensons-nous, de se prémunir de tout excès d'individualisme chez les jeunes adultes, surtout lorsque la chance les favorisait dans la production de gibier et la procréation (...) Une part sociale de 15 à 30% des gibiers, des aliments, des enfants et de la sexualité conjugale n'était certainement pas trop cher payé cette assurance pour le futur, contrôlée par les anciens, par ceux qui nomment, qui transfèrent, qui gèrent et qui échangent le capital social et symbolique de la société » (ibid. p. 161). Message implicite aux jeunes adultes mais aussi à leurs enfants, qui apprennent ainsi que l'essentiel (au moins du point de vue de ce qui est affiché socialement) n'est pas le foyer où l'on grandit, mais l'appartenance au groupe. Dans d'autres cas, c'est l'appartenance à une lignée qui prévaudra, ce qui fait écrire par exemple à Christian Geffray (1990, p. 104) qu'« il n'y a pas de « mère » en pays *makhuwa*, seulement des femmes de l'autre sous-groupe d'appartenance du locuteur » et « pas de « père » (...) que des affins de l'autre sous-groupe d'appartenance » (ibid., p. 153). Si bien que, dans le contexte *makhuwa* qu'il décrit, le *nihimo*, le nom du clan si précieusement transmis lors des initiations constitue la référence principale des liens auxquels doit se référer l'enfant : « il s'agit d'une symbolisation du lien social qui rapporte l'enfant à l'autorité de celui qui prétend, en son nom propre ou au nom de son groupe, avoir transmis l'esprit, le *nihimo*, le sang ou le gamète à l'enfant » (ibid. p. 163).

Quel que soit le foyer où grandissent les enfants, aucune société ne les laisse aux prises avec les seuls adultes qu'ils fréquentent au quotidien. Si « il faut plus qu'un homme et une femme pour faire un enfant », selon la belle formule de Maurice Godelier (2007), cette assertion vaut non seulement, comme cet auteur le montre, pour les mythes qui président à la conception et qui tous, font intervenir un élément transcendant, esprit surnaturel ou âme d'un ancêtre, mais aussi pour

l'accompagnement de l'enfant tout au long de sa jeunesse : c'est toute la société qui est symboliquement présente dans ce processus, avec ses valeurs et ses croyances. Et c'est bien de cela qu'il s'agit pour « faire grandir »¹ un enfant : l'insérer dans un système plus large que les adultes auxquels il est « confié », système auquel il adhérera et qui lui garantira une place en même temps que lui-même contribuera à en assurer la pérennité.

De tels apports permettent ainsi aux étudiants et étudiantes de situer leur professionnalité, qu'il s'agisse d'enseignement ou d'aide à ce qui est considéré en occident comme « la parentalité » (cf. Houzel 1999), comme un mode de faire historiquement et culturellement marqué, répondant à la nécessité pour une société d'apposer sa marque sur les enfants, relativisant ainsi par exemple certains débats récurrents, tel celui sur les relations école-famille : ne pas laisser enfants et familles dans une relation duelle implique une fonction de séparation assurée dans nos sociétés par l'école ; l'anthropologie nous enseigne qu'il n'est pas aberrant que cette fonction soit parfois vécue comme violente.

De plus, si la première fonction à assumer pour une société est de se reproduire et donc de transmettre (une société qui n'y parviendrait pas serait bien évidemment vouée à une disparition rapide), nous faisons l'hypothèse qu'il devient difficile, pour toute société, d'imaginer que cette transmission pourrait échouer. Nous parlons alors de « déni anthropologique » (voir par exemple Hatchuel 2010). Ramené au cas de l'école occidentale, ce déni devient celui des difficultés auxquelles expose tout apprentissage, les blocages scolaires se transformant alors en pathologies individuelles à éradiquer, au lieu d'être considérés comme des moments ordinaires d'un processus complexe qu'il faut accompagner. On voit ici comment l'anthropologie aide à prendre du recul par rapport aux injonctions de l'institution.

Don et contre-don

De la même façon, les travaux sur le don (voir par exemple Mauss 1925/2007, Godelier 1996 ou Godbout 2000) nous aident à penser les métiers du lien et la façon dont ils sont investis, en soulignant notamment la dimension agonistique du don et les relations de pouvoir, voire d'emprise, à l'œuvre. Un ouvrage comme celui de Paul Fustier (2000) qui montre comment, en institution, le don est forcément présent et peut constituer un outil d'élaboration pour l'utilisateur,

¹ L'expression est empruntée au titre d'un dossier de la revue *Topique* (2006)

l'incitant à questionner son lien au professionnel qui lui fait face, sera ici précieux. Fustier montre que ce sont les rituels qui pourront faire passer l'utilisateur d'une position de récipiendaire à une position de donateur, opérant ainsi le passage générationnel nécessaire et souvent occulté dans la relation d'aide. Mais la réflexion sur le don peut aussi être l'occasion d'interroger des pratiques en apparence éloignées. Articulée à un travail d'élaboration personnelle, elle vient alors repositionner le professionnel, comme en témoigne cet extrait du dossier d'une étudiante :

« J'ai été amenée à conduire un rattrapage d'été en mathématiques à une collégienne. Elle avait « décroché » depuis deux ans et le défi était de lui permettre de se remettre à l'aise avant son entrée en 3ème. A la fin du stage de 40 heures, j'ai remercié cette élève puisque grâce à elle je m'étais réconciliée avec les mathématiques. Elle en a été très déçue mais m'a paru assez fière d'entendre cela.

Proposer ce stage ne s'est pas fait sans de grandes inquiétudes pour moi puisque je n'ai pas un souvenir très agréable des mathématiques, dont j'avais abandonné la compréhension à mon passage au lycée (...) Chaque après-midi, je me devais de préparer la leçon du lendemain et d'effectuer tous les exercices, afin de bien comprendre ce qui s'y jouait et également d'éviter d'être prise de court dans la compréhension des notions et ainsi mieux les lui transmettre. Les premiers jours, je faisais cela avec angoisse (à cause de certaines de mes incompréhensions et de ma peur de ne pas être à la hauteur), mêlée d'un peu d'ennui. Les jours passant c'est avec joie que je retrouvais mes livres et mon cahier pour préparer la matinée suivante : je réussis petit à petit à m'amuser avec l'algèbre, les règles de calcul et les équations ! Aussi, à la fin du stage ai-je eu envie de ne plus faire semblant auprès de cette élève, qui avait ardemment travaillé et décidai de lui expliquer à quel point travailler avec elle m'avait apporté une légèreté vis-à-vis des mathématiques, et combien je la remerciai pour cela. J'ai à présent l'impression que cette adolescente m'a offert un contre-don, à son insu, et qu'en retour je lui ai rendu un contre-contre-don !

Ses parents étaient d'un milieu très modeste aussi leur avais-je proposé un tarif incroyablement bas pour autant d'heures de travail. De plus elle était venue déjeuner chez moi avec d'autres jeunes du quartier et je les avais emmenés à la piscine. Le poids de la dette s'alourdissant de jours en jours, il me semble que j'ai tenu à la remercier pour l'alléger d'un éventuel fardeau. Je crois n'avoir pas pu alors être uniquement dans le rôle de donatrice. Et, bien que mes remerciements

aient été absolument sincères, peut-être avais-je aussi pensé à l'importance d'une valorisation de cette élève, peu soutenue dans son cercle familial »².

En formation d'enseignant-e-s : rites de passages et écriture

Dans un autre registre, mais toujours dans cette problématique fortement anthropologique et éducative du « faire grandir », la formation initiale des enseignants confronte, quant à elle, à un désarroi massif des personnes en formation s'exprimant dans une plainte récurrente concernant « le manque de formation ». Ce constat nous a conduit à aménager certains repères pour surmonter ce qui peut être considéré comme « une crise identitaire professionnelle », selon les termes de Louis-Marie Bossard (2004). Cet entre-deux identitaire, dans lequel est pris « l'élève-maître » nécessite, nous semble-t-il, un « passage », un accompagnement, permettant de « passer » de l'autre côté, de quitter le rivage de l'élève pour aborder celui de « maître » dans un rapport à la formation plus adulte. Cette problématique d'accompagnement d'un mouvement identitaire, où il s'agit de tenter d'aider à « faire le pas » vers un autre soi-même nous semble intéressante à penser dans une dimension anthropologique. Cette ouverture nous permet de repérer les différentes formes d'étayage proposées par les sociétés premières dans la formation des individus. Ainsi, l'étude des rites de passage (Van Gennep, 1908/1909) nous a éclairées dans cette « trans-formation » où la dimension de la formation touche à l'appropriation d'un savoir sur soi plus qu'à l'apprentissage de techniques et méthodes pédagogiques.

Nous tentons notamment de comprendre comment les rites de passage mettent en œuvre des procédures rituelles opérantes sur le psychisme du sujet. Opérantes pour séparer d'un groupe et être agrégé-e à un autre groupe et, pourrait-on dire, « symboliquement efficaces » (en référence à Lévi-Strauss 1958/1974) dans la modification de l'identité. Dans cette fonction de modification, il nous semble que ces dispositifs offrent des appuis qui permettent aux sujets de passer d'un statut à un autre.

Parmi ces appuis, la marque corporelle nous est apparue comme essentielle et caractéristique des rites de passage. Cette dimension d'un marquage physique mise en œuvre par le tatouage, le limage d'une dent, la perforation de l'oreille, la coupe de cheveux, voire le rasage du crâne (ibid.) indique clairement l'idée d'une inscription dans le corps du novice. Pour Pierre Clastres (1973) :

² Lola Ostier, validation de l'EC « anthropologie et éducation », Licence de sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre La défense, session de juin 2010.

« la société dicte sa loi à ses membres, elle inscrit le texte de la loi sur la surface des corps » (p. 119). Le collectif imprime ainsi sa marque sur l'individu de façon irréversible et inoubliable. Nous pensons que cette trace indélébile les aide à « entrer dans la peau d'un personnage » ou à « faire peau neuve » comme nous l'indique Didier Anzieu (1985/1995). La peau, nous dit-il : « en même temps que la bouche et au moins autant qu'elle, est un lieu et un moyen primaire de communication avec autrui, d'établissement de relations signifiantes ; elle est de plus, une surface d'inscription des traces laissées par ceux ci » (ibid., p. 39). On pourrait ainsi penser à la lumière de cette théorie du « Moi peau » que dans le marquage corporel c'est bien la trace d'autrui, celle du collectif qui place le sujet dans un autre groupe et un autre statut dont il porte ensuite la marque visible. De plus, au-delà du caractère collectif, il nous semble que cette marque imprime également sa trace dans le psychisme du sujet, dans une fonction que l'on pourrait nommer « identificatoire ». En effet le corps peut être défini comme : « ce sur quoi les fonctions psychiques trouvent leur étayage » (Anzieu p.20). Cette fonction identificatoire de la marque laissée lors du rite de passage trouverait dans le corps un support identificatoire aidant le sujet dans sa dynamique de changement d'identité, le passage est ainsi balisé. Dans la même perspective Catherine Rioult (2006) nous propose de parler de la peau comme d'un : « trait d'union avec le psychisme » (p. 195).

Cette perspective nous a permis de faire le lien avec le « marquage » que constitue l'écriture dans nos sociétés contemporaines et nous avons fait l'hypothèse qu'un travail d'écriture en formation initiale d'enseignant pourrait remplir également cette fonction identificatoire par l'effet d'une inscription. Comme dans la coupure corporelle du rite, pour écrire, il faut « trancher ». À l'oral, il est possible de ne pas choisir les mots, en donner plusieurs, exprimer les choses approximativement, mais l'écrit les pose, les définit. Ce lien entre écriture et marques rituelles peut nous être indiqué par l'étymologie même du mot « scarification » où la racine indo-européenne « sker », signifie, gratter, inciser, couper mais désigne également en grec le « stilet à écrire » sous le terme *skariphos* (Sakhno, 2001, p 252).

Ces dimensions de marquage et d'inscription dans le rituel accentuent, nous semble-t-il, l'effet de non-retour et de durabilité de la modification identitaire. C'est dans cet esprit que le choix de proposer un travail d'écrit nous paraît répondre à ce caractère définitif, « marqué » « inscrit » dans le corps du texte, comme peut l'être la marque inscrite dans le corps du novice. Et les premières séances de travail de cet atelier d'écriture mis en place avec des groupes en formation à

l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) dans le cadre du cours de « formation générale » pour les futur-e-s professeur-e-s des écoles mettent à jour des réactions qui semblent corroborer cette hypothèse.

C'est surtout le deuxième atelier, où l'écriture d'un texte sur le souvenir d'école est proposée, qui provoque des réactions très virulentes de la part des participants³. Trois personnes du groupe commencent par dire qu'elles n'écriront pas : « c'est trop dur », « on n'a pas forcément envie de se souvenir ». Une personne particulièrement agressive du groupe dit : « je ne veux pas laisser de trace », pourtant il n'y a aucune obligation à écrire ni à lire son texte, encore moins bien sûr à nous le confier pour notre recherche. De la même façon, une grande partie des personnes ne lit pas son texte mais le raconte. Cette « oralisation » du texte nous apparaît également comme une tentative d'échapper à ce travail d'engagement sur le choix des mots. A l'oral, on peut ne pas choisir les mots, en donner plusieurs, exprimer les choses plus approximativement.

Par ces réflexions et résistances nous entendons que l'écriture est une véritable épreuve, qui laisse des traces, qu'il y a bien quelque chose de définitif dans cette expérience, pas seulement inscrit dans l'espace de la feuille et le temps de la formation mais aussi, comme nous l'avons évoqué précédemment, dans la possibilité d'une dynamique psychique pour le sujet, apparemment coûteuse, éprouvante, comme peut l'être l'épreuve du rite de passage.

Dans cette difficulté à « passer à l'écrit » (comme il nous sera dit lors des entretiens clinique de recherche), nous percevons également la peur « de rater l'instant qui nécessite un changement de cap avant d'arriver au point de non retour » (Bauman, 2005/2006, p. 7). En effet, comme le souligne cet auteur, dans cette « vie liquide » (ibid.) nous sommes incités à rester à ce point de non retour où il est toujours possible de décommander, modifier, prendre la dernière option. Cette « liquidité » réduit, nous semble-t-il, notre faculté à faire des choix, à nous engager dans une certaine fixité. C'est justement ce qui nous paraît intéressant dans ce travail d'écriture, et qui en

³ Le dispositif propose un travail d'écriture en trois temps : le premier écrit porte sur le parcours de l'étudiant-e avant d'arriver à l'IUFM, le deuxième sur un souvenir d'école, le troisième sur un moment où l'étudiant-e s'est vraiment « senti-e enseignant-e ». Chaque temps d'écriture (proposé mais non obligatoire) peut ensuite être suivi d'une lecture à voix haute du texte qui devient ainsi partagé avec le groupe. Sont ensuite menés des entretiens cliniques de recherche avec les étudiant-e-s qui le souhaitent, visant à tenter de saisir les dynamiques psychiques à l'œuvre. L'ensemble constitue le support de la recherche doctorale de Maryline Nogueira-Fasse.

fait une difficulté particulière dans le monde d'aujourd'hui, d'avoir à choisir parmi des mots, parmi des souvenirs, parmi des événements.

Cette formalisation par l'écrit de souvenirs d'événements nous permet, nous semble-t-il, de prendre conscience de la façon dont ils ont fait sens pour nous. Contrairement à la scarification ou au tatouage où le même type de marque, porté sur la même partie du corps, prend un même sens pour tous, il s'agit dans cet atelier d'écriture, autour de thèmes propres à la profession d'élaborer chacun sa « marque » spécifique et de comprendre quel sens en est resté. Ce thème du marquage apparaît dans les textes de façon évidente, sous les expressions « un moment marquant », « ça m'a marqué », « ils m'ont tous marqué », « qui m'a le plus marqué », « et c'est resté », utilisées de nombreuses fois. Cette question du sens dans la marque nous est apparue à la lecture de textes proposant une analyse de l'efficacité symbolique. David Lebreton (1991) complète ainsi la description de la cure chamanique chez les indiens Cunas analysée par Claude Lévi-Strauss (1958/1974, op. cit.) : « le chaman assigne une forme et un sens là où se déployait auparavant un chaos de sensations brutes et absurdes. Et la mise en ordre qu'il opère, en attribuant à ce désordre une signification admise par la communauté et la malade restitue cette dernière à l'ordre humanisé de la nature (...) Ce dernier [le chaman] comble une déchirure dans le tissu du sens » (Lebreton, op. cit., p. 102.). Il nous semble, effectivement, que l'efficacité symbolique aurait quelque chose à voir avec le recouvrement d'un sens, donné par la communauté dans les sociétés premières ou construit par l'individu dans les sociétés modernes. Le travail que nous proposons en formation d'enseignant/tes s'apparente à cette recherche d'un sens à construire en élaborant son « mythe individuel », formule donnée par Claude Lévi-Strauss (op. cit., p.228). Ce travail d'écrit de ce que l'on pourrait appeler son « mythe individuel et professionnel » à partir de trois moments-clefs pourrait ainsi s'apparenter à un rite de passage dont l'efficacité symbolique résiderait dans l'élaboration d'un sens subjectif participant à la construction de l'identité professionnelle des futur-e-s enseignant-e-s. De plus, ce sens est à la fois posé à un moment donné et susceptible d'évoluer (un texte peut être repris). Contrairement à la scarification où la marque, définitive, reste « collée » à la peau, devenant partie prenante du sujet, l'écriture permet au contraire de « décoller » l'événement, de le distancier, une fois posé sur le papier. Elle permet ainsi un jeu de permanence et de changement qui nous semble précieux dans nos sociétés contemporaines (voir Aulagnier 1984/1986).

A terme, et si les conditions institutionnelles le permettent (ce qui, en l'état actuel de la formation des enseignants est loin d'être acquis), il nous semble qu'un tel travail pourrait se prolonger par une réflexion sur l'ensemble des rituels en formation, en commençant par les premiers, ceux qui touchent les jeunes enfants à leur arrivée en maternelle et auxquelles les futurs enseignants et enseignantes sont souvent assez sensibles. Tous ces moments où les enfants viennent, à tour de rôle, choisir les étiquettes qui permettront d'afficher la date du jour, accrochent où vont chercher leurs affaires à « leur » porte-manteau, se rassemblent autour d'une comptine familière ou chantent celle choisie par l'un d'entre eux dont « c'est le tour », fêtent un anniversaire, s'affairent pour l'une des fêtes qui rythment l'année (Noël, fête des mères, fête des pères, etc.) constituent autant de garanties qu'une place existe pour chacun et chacune, et que chacun-e va pouvoir et devoir s'insérer dans le collectif. Cela peut être par exemple à ce moment-là qu'un enfant mutique se mettra à parler, pour dire « sa » date ou le titre de « sa » chanson, dans ce subtil équilibre entre la protection symbolique qu'offre l'évidence de la répétition et la singularité du choix autorisé. Il prouvera ainsi aux yeux de tou-te-s son appartenance à la « société des humains ».

Si les traditions à l'œuvre dans les écoles font que, généralement, ces rituels sont relativement présents, il nous semble qu'une réflexion à leur propos, reliée au parcours de formation de l'étudiant lui-même, pourrait permettre de ne pas les voir uniquement comme des astuces commodes pour canaliser l'énergie débordante des tout-petits mais bien comme des éléments essentiels de leur construction identitaire, à poursuivre tout au long de leur scolarité. Les liens pourraient alors être faits avec certaines pédagogies, notamment la pédagogie Freinet et son développement sous forme de pédagogie dite « institutionnelle » et leurs dispositifs les plus ritualisés : « métier » demandé par l'élève et attribué par le conseil, « conseil » lui-même (instance de décision du groupe), « quoi d neuf » (espace d'expression libre sur le contenu mais soumis à certaines règles de prise de parole), ceintures de couleur définissant les droits et devoirs de chacun-e, etc. (voir par exemple Vasquez et Oury, 1971/2000 ; Imbert, 1994 ou Amram et d'Ortholi 2001).

En master 2 : élaboration autour du rapport au savoir

En deuxième année de master, avec des étudiant-e-s qui se destinent à animer des groupes d'analyse de pratique ou à accompagner des équipes dans le champ de l'enseignement, de la

santé ou du travail social, le travail se fait sous forme d'une articulation entre théorisation et élaboration personnelle. C'est dans le cadre d'un séminaire « clinique du rapport au savoir » qu'ils et elles sont incité-e-s à réfléchir sur leur propre rapport au savoir, en lien avec la façon dont ils et elles ont appris à trouver leur place dans le monde. Pour nous, en effet, la thématique du rapport au savoir rejoint la question fondamentale qui se pose à l'espèce humaine lorsqu'elle doit amener ses enfants à faire face, psychologiquement et concrètement, aux difficultés du monde extérieur : savoir, c'est avant tout savoir faire avec le monde, et se situer par rapport au savoir c'est se situer quant aux modalités possibles pour y prendre place. Cette question de l'insertion dans le monde est parfois évoquée sous le terme de « socialisation », évoquant l'idée que l'insertion est avant tout sociale, mais nous proposons plutôt celui « d'anthropologisation » (voir Hatchuel 2010, op. cit.), en nous appuyant pour ce faire à la fois sur certains travaux anthropologiques et sur la théorisation de la psychanalyste Piera Aulagnier (op. cit. et 1975). L'anthropologie nous aide en effet à penser qu'avant même l'insertion dans une société donnée (processus de socialisation) les sujets ont sans doute à mettre en place un « devenir humain », une capacité à se soutenir en tant que « je ». Une de nos hypothèses serait que, dans une société traditionnelle, socialisation et anthropologisation iraient de pair, alors que dans une société « liquide » (voir Bauman, op. cit.) où la socialisation ne peut plus se faire de façon aussi simple, il y aurait à gagner à comprendre la façon dont les processus d'« anthropologisation » peuvent se mettre en place.

Il nous semble que ceux-ci ont essentiellement à voir avec la façon dont chacun-e va pouvoir faire face au doute et à l'incertitude, sachant que nous disposons pour ce faire d'un certain nombre d'« outils » construits par nos prédécesseurs, dont bien entendu le savoir. C'est là sans doute que notre réflexion initiale sur le rapport au savoir, centrée sur les enjeux psychiques et émotionnels de celui-ci (Hatchuel 2005/2007), a le plus gagné à s'ouvrir à l'anthropologie : des travaux comme ceux de Jeanne Favret-Saada (1977) ou de Christian Geffray (1990, op. cit. et 2001) nous ont en effet permis de mieux saisir le statut d'un savoir dans une société donnée. Lorsqu'il est clair que le savoir est là pour construire du sens, il est tout aussi clair que ce sens est avant tout le résultat d'un accord partagé. Mais lorsque, comme le souligne par exemple Jacqueline Barus-Michel (2004), les savoirs valorisés dans une société ne sont plus des mises en sens mais des lois, leur statut change : ils deviennent *vrais*, et nous apprenons que seuls ceux-là sont valides, balayant ainsi quelques millénaires de travail humain pour parvenir à penser le

monde. Il ne s'agit alors plus de raconter des histoires qui aident à vivre mais d'acquérir des certitudes intangibles. Nous faisons alors l'hypothèse que celles-ci viendraient prendre la place des structures sociales affaiblies comme étayage du psychisme. Sauf que le savoir étant partie prenante du psychisme, cela revient à demander au psychisme de s'auto-étayer. Comme le souligne Christine Delory-Momberger (2009), le sujet est sommé de s'instituer et, ajouterions-nous, de se prouver lui-même. Là où les rituels lui permettent de mener tout un chemin intérieur dont seul le résultat sera affiché socialement (voir Hatchuel 2010, op. cit.), leur absence ou leur affaiblissement confronte à une obligation de prouver à chaque instant son adéquation aux normes en vigueur, ne laissant plus aucun écart entre ce qui est affiché et ce qui est vécu. Certains travaux anthropologiques, tels ceux de Christian Geffray (op. cit.) montrent ainsi remarquablement bien comment, dans les sociétés qu'il étudie, les certitudes ne sont pas de l'ordre du savoir mais du comportement : nul besoin de *savoir* si les *waitéri*, les « valeureux guerriers » yanomami craignent ou non la mort (d'ailleurs chacun sait bien qu'en réalité ils la craignent), l'essentiel étant qu'ils se *comportent comme* s'ils ne la craignaient pas ; peu importe que le *nihimo* des *makhuwa* ne soit qu'un nom, pourvu qu'il définisse votre comportement et celui des autres à votre égard. Finalement on peut interpréter les rituels de passage comme une garantie que se donne une société que, quelles que soient les affres qu'il traverse, le sujet finira par se comporter conformément à son nouveau statut, et il nous semble qu'une place est ainsi laissée à l'intériorité du sujet, les certitudes étant en quelques sortes portées par les structures sociales. Une longue réflexion sur les différents types de savoirs dans différentes sociétés nous conduit ainsi à opposer *fiction* de soi et *démonstration* de soi (Hatchuel 2009) que nous relierions à cette « passion évaluatrice » (*Nouvelle Revue de psychosociologie* 2009) si pesante dans notre société.

Cette distinction s'avère assez opérante pour permettre aux sujets en formation de délier les fils un peu trop noués de la démonstration qu'ils devraient faire d'eux-mêmes, et de les retisser en reprenant une position d'auteur dans le récit de leur fiction d'eux-mêmes, étant entendu que c'est bien le propre des fictions que de se réécrire ou tout au moins d'être susceptibles d'être entendues différemment chaque fois que le récit en est repris. Les récits de vie élaboratifs, centrés sur leur rapport au savoir et étayés par plusieurs textes théoriques sur la question et par une élaboration groupale, que nous demandons comme validation à nos étudiants et étudiantes de master 2 sont ainsi de précieux outils pour l'évolution de leur posture professionnelle.

En nous rappelant que d'autres sociétés, avant nous et ailleurs, ont privilégié la forme du mythe pour aider leurs membres à donner un sens à leur vie, avec son lot d'injustice et de souffrance, l'anthropologie resitue dans une dimension plus vaste le travail d'élaboration psychique que la démarche clinique d'orientation psychanalytique nous a appris à mener : non pas la thérapie individuelle d'un sujet « malade » et « anormal » comme on considère parfois la psychanalyse, mais bien l'incessant travail de construction du sens qu'exige la condition humaine. C'est pourquoi elle nous apparaît comme irremplaçable dans la formation aux métiers du lien et du soin.

Références bibliographiques

AMRAM M., d'ORTHOLI F. 2001. *La Neuville : l'École avec Françoise Dolto*. Paris, ESF.

ANZIEU D. 1995 [1985]. *Le Moi-peau*. Paris, Dunod.

AULAGNIER P. 1975. *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris, PUF (Le Fil Rouge).

AULAGNIER P. 1986 [1984]. « Les deux principes du fonctionnement identificatoire : permanence et changement », communication faite au colloque international sur psychose et adolescence, Paris, mai 1984, et reprise dans *Un interprète en quête de sens*. Paris, Ramsay, 1986 : 553-568.

BARUS-MICHEL J. 2004. *Souffrance, sens et croyance*. Toulouse, Erès (sociologie clinique).

BAUMAN Z. 2006 [2005]. *La vie liquide*. Rodez, Éditions le Rouergue/Chambon.

BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F., PECHBERTY B. 2005. Note de synthèse : l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, n°151 : 111-162.

BOSSARD L-M. 2004. *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage*. Doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris X-Nanterre.

CLASTRES P., 1973. « De la torture dans les sociétés primitives », *L'Homme*, Vol. 13, n°3 : 114-120.

DELORY-MOMBERGER C. 2009. *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris, Téraèdre.

DEVEREUX G. 1980 [1967]. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion.

FAVRET-SAADA J. 1977. *Les mots, la mort, les sorts*. Paris, Gallimard.

- FUSTIER P. 2000. *Lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*. Paris, Dunod.
- GEFFRAY C. 1990. *Ni père ni mère : critique de la parenté : le cas makhuwa*. Paris, Seuil.
- GEFFRAY C. 2001. *Trésors. Anthropologie analytique de la valeur*. Paris, Arcanes.
- GODBOUT J. 2000. *Le don, la dette et l'identité*. Paris, La Découverte.
- GODELIER M. 1996. - *L'énigme du don*. Paris, Fayard.
- GODELIER M. 2007. *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris, Albin Michel.
- HATCHUEL F. 2007 [2005]. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte Poche.
- HATCHUEL F. 2009. *Vers une anthropologie modale des savoirs et de la transmission*. Essai faisant partie du dossier d'habilitation à diriger les recherches, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- HATCHUEL F. 2010. L'école, lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique, *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n° 9 (dossier « Crise du système scolaire ou crise de société ? Faux semblants et réels enjeux ») : 105-120.
- HOUZEL D., dir. 1999. *Les enjeux de la parentalité*. Toulouse, Erès.
- IMBERT F. 1994. *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris, ESF (Pédagogues).
- LEBRETON D. 1991. « Corps et Anthropologie : de l'efficacité symbolique », *Diogène*, n° 153 : 92-107.
- LÉVI-STRAUSS C. 1974 [1958]. *Anthropologie structurale*. Paris, Plon (Pocket).
- MAUSS M. 2007 [1925]. *Essai sur le don*. Paris, PUF (Quadrige).
- Nouvelle Revue de psychosociologie*. 2009, n°8 („La passion évaluatrice“).
- RIOULT C. 2006. « De près et de loin les scarifications comme écriture » in ASSOUN P.-L. et ZAFIROPOULOS M., dir. *Psychanalyse et sciences sociales. Universalité et historicité*. Paris, Économica Anthropos : 191-200.
- SAKHNO S. 2001. *Dictionnaire russe-français d'étymologie comparée*. Paris, L'Harmattan.
- SALADIN d'ANGLURE B. 1988. Enfants nomades au pays des Inuit Iglulik, *Anthropologie et sociétés*, vol. 12, n° 2 : 125-166.
- Topique*. 2006, n° 94 („faire grandir“).
- VAN GENNEP A. 1998 [1909]. *Les rites de passage*. Paris, Picard.
- VASQUEZ A., OURY F. 2000. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Vigneux, Matrice [1ère éd. Maspero, 1971].