



Dossier

Cliniques de la transmission : ce qui se transmet, c'est de la jouissance

Sébastien Ponnou; Christophe Niewiadomski

Résumé. Ce qui se transmet, c'est de la jouissance. Cette hypothèse n'est pas si scandaleuse qu'il y paraît : elle est la conséquence logique d'une conception classique de l'éducation comme paradigme du symbolique. L'objectif de cet article est d'en soutenir les contours théoriques pour porter contribution à une clinique de la transmission à l'appui de deux présentations issues du champ du soin et de la formation.

Mots-clés: psychanalyse; éducation; transmission; clinique; réel; jouissance.

Transmission clinics: what is transmitted is the jouissance

Abstract. That which is transmitted is jouissance. This hypothesis is not as scandalous as it seems: it is the logical consequence of a classic conception of education as a paradigm of the symbolic. The objective of this article is to defend the theoretical pillars to bring a contribution to the transmission clinic, based on two presentations extracted from the treatment and formation field, used as theoretical support.

Keywords: psychoanalysis; education; transmission; clinic; real; jouissance.

La conversation engagée entre psychanalyse et éducation depuis le début du XX^e siècle s'articule autour de trois épistémologies principales : la pédagogie psychanalytique, la psychanalyse des enfants, et la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005 ; Cifali & Imbert, 1998 ; Filloux, 1987 ; Milhaud-Cappe, 2007 ; Millot, 1997 ; Moll, 1993 ; Ponnou, 2016)¹.

¹ Il convient d'ajouter à ces publications de référence les travaux déployés dans le cadre de l'Institut de l'Enfant - <https://www.causefreudienne.net/connexions/institut-psychanalytique-de-lenfant/> ; du Centre d'Étude et de Recherche sur l'Enfant dans le Discours analytique – CEREDA - www.causefreudienne.net ; et du Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant CIEN - www.champfreudien.org.

* Psychanalyste, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen Normandie, Évreux, France. Email: sebastien.ponnou-delaffon@univ-rouen.fr

** Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université de Lille, Lille, France. Email: christophe.niewiadomski@univ-lille3.fr

Malgré de nombreuses controverses et divergences, ces approches contribuent à structurer une clinique de l'éducation où les dispositifs signifiants et le savoir font support à la question du désir et de la subjectivité. « L'acte d'éduquer [s'y conçoit comme] le fait d'un sujet inscrit dans une chaîne symbolique par sa parole et son désir » (Blanchard-Laville et al., 2005, p. 145 ; Kupfer, 2001 ; Lajonquière, 2002, 1999/2000 ; Pereira, 2008). Selon ces perspectives, l'éducation s'institue comme paradigme du symbolique, passage assumé d'une aliénation réelle, fusionnelle, d'indifférenciation ; à une aliénation symbolique, assujettissement au champ de l'Autre qui permet à l'enfant d'accéder à son propre désir, de s'approprier le savoir et de construire sa place dans le lien social. Elle rend nécessaire la prise en compte de la parole de l'enfant au sein du travail d'éducation. Elle insiste sur les perspectives ouvertes par la mise en jeu des dynamiques subjectives et transférentielles dans le cadre de la relation éducative. Elle supporte la nécessité des pratiques et recherches cliniques dans le champ de l'éducation (Filloux, 1987 ; Blanchard-Laville et al., 2005 ; Ponnou, 2015 ; Ponnou & Niewiadomski, 2020).

Or, si le langage, les savoirs et la civilisation ont pour fonction de faire barrière à la jouissance et de sublimer la pulsion ; si le mot comme meurtre de la Chose implique que le signifiant subsume le réel qu'il a charge de représenter ; si le rapport du sujet à l'objet de son désir est toujours médiatisé - aussi bien entravé, écorné par le détour du signifiant - et si la parole procède d'une forme de métabolisation du réel... Alors réciproquement, nécessairement, logiquement, le réel passe au signifiant, la jouissance contamine le champ du langage et devient parlante. Si elle procède d'une humanisation de la jouissance, la parole relève également d'une expérience de jouissance propre à l'être parlant. Selon ces perspectives, le réel n'est plus seulement subsumé ou métabolisé par le signifiant, il est cause de production signifiante, source de symbolisation. Mais réciproquement, le symbolique devient fabrique du réel, ouvrant sur l'illimité de la jouissance - la jouissance parlante ouvre sur l'illimité de la jouissance.

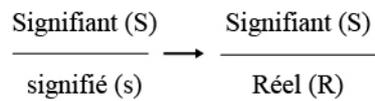
Si la parole est une expérience de jouissance, et si l'éducation procède d'une expérience de parole et d'un processus de symbolisation : alors ce qui se transmet, c'est de la jouissance. Ce qui fait l'objet d'une transmission ou le socle du lien social, ce n'est pas tant un idéal ou les signifiants-maîtres de notre temps, mais bien la référence à un refoulé commun, à la jouissance de la langue, au réel qui se drape du signifiant. Ce qui se transmet, ce n'est pas tant le symbole manipulable mais le réel qui se fait jour dans le langage, la jouissance qui transpire du signifiant.

Partant de ces contours théoriques inspirés du dernier enseignement de Jacques Lacan et de l'orientation impulsée par Jacques Alain Miller, l'objectif de cet article est de porter contribution aux enjeux de transmission à l'œuvre en clinique de l'éducation, à l'appui de deux présentations issues du champ du soin et de la formation.

L'éducation, paradigme du symbolique

Pour la psychanalyse, l'être humain jouit d'une double naissance : une fois comme vivant, une fois comme parlant. La seconde le fait auteur de sa vie et transforme la première en trace de l'objet qu'il est, dont il est séparé du fait même de s'humaniser. Selon cette perspective, le langage recèle une double fonction représentative:

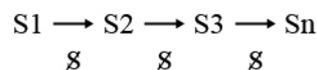
1) Le mot représente la chose. Réciproquement, le mot constitue le meurtre de la chose (Freud, 1895/2002, p. 5-6 ; Lacan, 1966, p. 319)².



Signifiant
Jouissance

Représentant	Mot	Signifiant (S)	Symbolique	Autre
Représenté	Chose	Signifié (s)	Réal	Sujet

2) Toute articulation signifiante véhicule ou produit un effet sujet. Le sujet est représenté par un signifiant pour un autre signifiant, « signifié de la pure relation signifiante » (Lacan, 1960-61/2001, p. 581). Le rapport au langage fonde la matérialité du sujet. Le sujet est appendu aux signifiants qui constituent autant d'identifications susceptibles de le représenter au lieu de l'Autre défini comme instance symbolique, trésor du signifiant, lieu du déploiement de la loi et du savoir (Lacan, 1966).



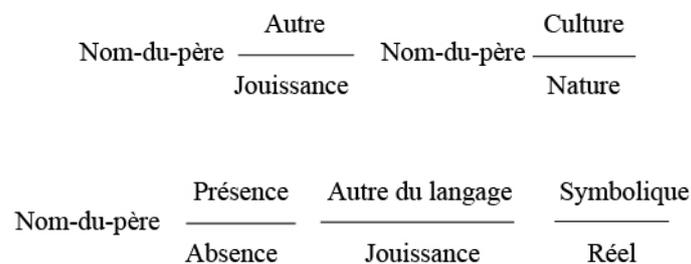
La parole se rapporte à la façon toujours singulière et renouvelée par laquelle un sujet naît au langage, autrement dit à la façon dont il s'approprie ou conteste les signifiants primordiaux par lesquels ses parents et ceux qui auront pris tâche de l'élever lui ont fait place dans l'ordre symbolique.

Parler suppose l'antériorité du langage sur le sujet. Pas de sujet sans langage, mais pas d'Autre du langage sans parlant qui l'incarne. Cette perspective appelle la médiation de l'autre - des autres - qui soutiennent et interprètent le champ de l'Autre par l'usage et les jeux du signifiant, de manière à ce que le sujet puisse y loger son désir et sa destinée. Aussi toute référence au langage et tout processus de symbolisation engagent la production ou l'hypothèse d'un effet sujet.

Partant de ces indications, la fonction éducative ne relève pas du nourrissage, de la transmission ou restitution plus ou moins digeste du savoir, mais consiste à extraire. *Educare*, conduire hors de, renvoie l'éducateur à son statut d'esclave, qui durant l'Antiquité, conduisait l'enfant chez ses précepteurs ou au gymnase, lieu d'apprentissage et de socialisation. Passer de la loi de la parole et de sa structure humanisante, l'éducateur s'institue passeur d'un état

² Chez Freud : « L'être humain trouve dans le langage un équivalent de l'acte, équivalent grâce auquel l'affect peut être abrégé à peu près de la même façon » (Freud, 1895/2002, p. 5-6). Chez Lacan : « Le symbole se manifeste d'abord comme meurtre de la chose, et cette mort constitue dans le sujet l'éternisation de son désir » (1966, p. 319).

d'enfermement vers un mieux-être, passeur du dedans au dehors, médiatisant la rencontre d'un sujet à l'Autre, au discours de l'Autre. Cette perspective largement répandue dans la littérature dédiée aux approches éducatives d'orientation psychanalytique tend à référer l'acte éducatif à ce que Jacques Lacan définit comme le nom-du-père (Lacan, 1955-56/1981), expression symbolique produite par le père, la mère, ou l'enfant, représentant l'instance tierce, la loi, l'interdit de l'inceste (Ponnou, 2014 ; Roquefort, 1995 ; Rouzel, 2001 ; Rouzel, 2004). Berceau du symbolique, de l'être parlant et des civilisations, le nom-du-père constitue pour l'enfant une référence valable pour tous, qui s'impose à lui dans la mesure où elle est reconnue et portée par la mère. Cette introduction à un ordre qui le dépasse met fin à une relation duelle, qui faute de cette médiation, serait livrée au caprice et à la démesure. Il s'inscrit dans l'inconscient sous le sceau du complexe d'oedipe, qui barre l'accès à la mère comme objet de jouissance, objet perdu, cause du désir. Jacques-Alain Miller donne ainsi l'écriture de la métaphore paternelle telle que la développe Jacques Lacan, à partir de l'oedipe freudien (Miller, 2013) :



La fonction du père chez Jacques Lacan : « unir un désir à la loi », ou « le désir comme envers de la loi » (1966, p. 824 et 787)... Fonction, semblant dont il est chaque fois question lorsqu'un éducateur travaille à transmettre, à condition de préserver à l'enfant une place d'auteur. L'ordre symbolique précède le sujet. C'est à travers la relation triangulaire de l'oedipe que celui-ci peut y accéder, mais au prix de sa propre division, qui le détermine comme désirant. Comme l'indique Virginio Baio (Baio, 2010), l'éducation consiste à faire passer, à extraire le sujet de la position d'objet de la jouissance de l'Autre à celle de sujet au lieu de l'Autre, c'est-à-dire qu'elle substitue la culture à la nature, et de manière primordiale par la voi(x)e du père, pour faire de l'enfant une créature de langage.

L'éducation est conversation où l'enfant consent à nouer de manière originale sa singularité à l'universel, sa finitude à l'infini... Elle fonctionne à compter du mystère au vif de la condition humaine, ouvrant le sujet à l'énigme du désir de l'Autre, puis à l'énigme de son être s'il n'est que représenté par les mots qu'il emprunte à l'Autre pour parler, à cette place que les discours parentaux et sociaux ont dessiné à son intention, au lieu de l'idéal du moi sous les auspices duquel il fait l'épreuve de son manque à être, autrement dit de sa nature désirante.

Tout le symbolique est réel

Freud invente la psychanalyse dans sa référence à l'inconscient symbolique et transférentiel, réservoir des représentations sexuelles refoulées... Lacan a beaucoup œuvré pour déplacer cette référence de l'inconscient symbolique au réel, pour indexer la psychanalyse au registre du réel, quitte à substituer le parlêtre à l'inconscient, la solution par le sinthome au nom-du-père, à dénoncer la vanité des semblants et à démystifier l'Autre pour le rabattre sur le corps... Lacan,

puis Miller, ont poussé le symbolique au-delà de ses conditions de rentabilité pour porter un éclairage renouvelé sur le réel et ses effets³. Ce n'est pas une orientation, c'est une lame de fond qui impacte la clinique, la théorie, et la politique contemporaine de la psychanalyse. Tout le symbolique devient réel (Lacan, 1966, p. 392 ; Miller, 1993, p. 7) : la jouissance n'est plus seulement subsumée ou métabolisée par le signifiant sur le modèle du mot comme meurtre de la chose, elle est produite et disséminée par l'usage de la langue, encapsulée dans les plis du signifiant. L'analyse comme expérience de parole vise la jouissance qui bruisse dans le texte du sujet, le réel qui se fait jour dans le langage. Il y a un réel propre à l'analyse⁴, c'est-à-dire un réel que seule une psychanalyse permet... Sinon de saisir ou de traiter, du moins d'effleurer. Ce n'est pas le réel de la matière ou de l'organisme, mais le réel produit par le langage, par la rencontre de la chair et du verbe, un réel niché au creux du corps, au creux des mots, des productions de la culture et des arts, qui indexe la jouissance et l'être du sujet.

Si elle procède d'une humanisation de la jouissance, la parole relève également d'une expérience de jouissance propre à l'être humain. Partant de L'inconscient structuré comme un langage (1966, p. 11-61). Lacan poursuit sans relâche son appréhension du réel : jouant sur la logique formelle, il démontre l'incomplétude radicale du symbolique et les limites de ses pouvoirs sur le réel (Lacan, 1968-69/2006). Le signifiant et le semblant cèdent face au réel, aussi bien la vérité face au réel. Lacan, dès lors, travaille à des formes d'extraction du réel, notamment via la conceptualisation de l'objet *a*, point de condensation de la jouissance, objet perdu, cause du désir, objet plus-de-jouir. Cette référence à l'objet *a* occupera une place cruciale dans la dynamique du transfert ($S \diamond A(a)$), la structure du fantasme ($S \diamond a$) ou la construction des quatre discours conçus - à l'exception du discours analytique - comme autant de modes de défense contre le réel (Miller, 1993 ; Lacan, 2001 ; Lacan, 1969-70/1991 ; Lacan, 1965-1966 ; Lacan, 1967-1968). L'existence de cet objet hors langage, hétérogène à la logique du signifiant, achève la désubstantialisation de l'Autre - $S(A)$: il n'y a pas d'Autre pour faire tenir ensemble le verbe et la chair, le langage et la jouissance, mais la solution par le symptôme que chacun s'invente pour soutenir son être au monde. Le dernier enseignement de Lacan entérine la primauté du réel sur les registres du symbolique et de l'imaginaire. L'être du sujet ne se supporte plus du signifiant mais de la jouissance - « je suis comme je jouis » (Miller, 2018, p.73).

Selon ces perspectives, le réel n'est plus seulement subsumé ou métabolisé dans les filets du signifiant, il est à la fois cause de production signifiante et source de symbolisation. Le symbolique devient fabrique du réel. Le réel bruisse dans le texte du sujet, et la dernière instance susceptible de faire barrière à la jouissance, c'est le corps. Le corps propre ou le corps du partenaire, le corps charnel, matériel, limité, mortel... L'Autre c'est le corps. Le dernier enseignement de Lacan consacre le règne du réel, un réel sans loi qui assujettit le signifiant à son ordre, qui transpire dans toute forme de production symbolique et dans toute réalisation humaine - un réel métabolisé qui ouvre sur l'illimité de la jouissance.

Cette référence au réel comme socle de transmission ouvre trois ordres de perspectives :

1) D'abord, elle inaugure le passage d'une clinique de l'éducation (symbolique) à une clinique de la transmission (réel). Ces deux types de clinique ne sont pas antagonistes mais structurent une heuristique susceptible de servir de boussole au clinicien. Rappelons que la

³ Concernant les déclinaisons et les variations du réel en psychanalyse, voir notamment : Miller (1998-1999) ; Miller (2011).

⁴ Ce réel propre à l'analyse se rapporterait aux deux dimensions de l'inconscient telles que les articule Éric Laurent en 2008 : « La matérialité de l'inconscient est faite de paroles dites au sujet, qui sont insupportables à entendre, et de choses impossibles à dire, qui le font souffrir » (Laurent, 2008).

psychanalyse est une théorie des strates composée par la subversion et l'invention introduites par chaque cure (Villers, 2020). Contrairement aux modèles scientifiques classiques, la théorie analytique est non contradictoire : le concept de strate implique que les découvertes initiales de la psychanalyse, aussi datées ou obsolètes puissent-elles paraître, conservent leur valeur et leur portée clinique. La seconde topique freudienne n'invalide pas la première, ni la théorie des pulsions celle de la libido. L'enseignement du dernier Lacan n'invalide pas la thèse de l'inconscient structuré comme un langage : l'inconscient structuré comme un langage est la condition nécessaire à l'enseignement du dernier Lacan. Le sinthome lacanien ne rend pas moins opératoire le concept de nom-du-père, c'est le concept de nom-du-père, puis sa pluralisation, qui rendent possible et font résonner Joyce le sinthome... Le parlêtre ne contredit pas l'inconscient mais remanie en profondeur les classiques freudiens et lacaniens. La liste serait sans fin, des enchevêtrements à l'œuvre dans la théorie psychanalytique. D'où la richesse et la créativité des psychanalystes aux prises avec des contextes cliniques, institutionnels et politiques complexes.

2) Dans le même temps, ces références dialectisent les antagonismes qui rendent parfois difficile le déploiement d'une conversation fructueuse entre psychanalyse et éducation - au moins depuis Lacan (Ponnou, 2015). Lacan en effet, ne cessera de pointer les impasses de la pédagogie pour en dénoncer la férocité teintée d'altruisme : « jamais la plus aberrante éducation n'a eu d'autre motif que le bien du sujet » (Lacan, 1966, p. 619 ; Lacan, 1966, p. 100 ; Lacan, 2001, p. 161 ; Lacan, 1955/1978). Lacan associe l'éducation à une certaine forme d'exigence sadique, la réfère à l'analité et à la demande de l'Autre. Il dénonce l'impuissance du fantasme de maîtrise et des velléités de domination de l'éducateur, dont la reconnaissance peut conduire à la construction d'un praticable sur le versant de l'impossible (Lacan, 1966, p. 787 ; Lacan, 2001 p. 245 ; Lacan, 1960-61/2001 ; Lacan, 1962-63/2004 ; Ponnou, 2015).

Je crois que Lacan a toujours manifesté une certaine détestation de la pédagogie, ce qui est conforme à ce que Freud exposait de l'impossible de gouverner et d'enseigner, d'analyser aussi. Lacan emploie sans doute l'expression de "supposition éducative" parce que dans "éducation", il y a dux : celui qui commande. Il y a quelque chose de profondément commun entre le gouverner et l'enseigner. C'est l'idée qu'on va diriger les choses. On les dirige avec des dispositifs signifiants. On est donc condamné à manquer le quantum de libido que Lacan a rendu maniable en l'appelant le petit a. Quand on joue le dux, on achoppe nécessairement sur ce facteur (Miller, 2013, p. 15-16).

Psychanalyse et éducation avancent donc à marche contraire - comme l'endroit et l'envers : la psychanalyse conduit à un effeuillage de l'Autre, des savoirs et des semblants à l'œuvre dans le lien social. Elle procède par dissipation de l'imaginaire et produit une réduction voire une dégradation de la trame symbolique qui faisait support au sujet - aussi bien son carcan. Elle indexe les nœuds de jouissance nichés au creux du discours et ouvre sur les vertiges du réel. L'éducation en revanche, vise le traitement inlassable du réel par le symbolique, de la jouissance par le signifiant... Éduquer c'est conduire, commander - et cette référence structure une dissymétrie incommensurable entre les processus éducatifs et analytiques. L'éducation s'inscrit du côté de la vanité des semblants - par quoi elle manque le réel qui fait l'objet de la psychanalyse. Réciproquement, la psychanalyse vise le réel qui se fait jour dans le langage, par quoi elle reste sans promesse pour l'éducation ou les dispositifs de formation. Mais la faillite de l'éducation n'est pas l'échec de la transmission. La faille et l'impossible à l'œuvre dans les processus d'éducation ouvrent sur la possibilité d'une transmission, ou deviennent la condition nécessaire à la transmission. Le désir de l'enfant n'est pas et ne sera jamais la stricte application

du désir du maître. Mais ce qui peut faire l'objet d'une transmission réside dans cet écart, dans la parabole signifiante que chacun trace autour du point de réel qui fait l'objet d'un passage.

3) Enfin ces perspectives ouvrent sur le déploiement d'une clinique du réel en éducation : la clinique du premier Lacan se déploie sur le versant de la parole, du savoir, du transfert et du partenaire-symptôme (Ponnou, 2016). Mais en 1977, lors de l'ouverture de la Section Clinique rattachée au Département de Psychanalyse de l'Université Paris 8, Lacan indexe le réel comme fondement de la clinique psychanalytique : non seulement « ce qu'on dit dans une psychanalyse » (Lacan, 1977), mais plus encore, la clinique c'est « le réel comme impossible à supporter » (Lacan, 1977). La clinique psychanalytique renvoie au réel que Lacan définit comme impossible à supporter. Référée au réel, la clinique échappe au pouvoir du symbolique et de l'imaginaire, et se décline selon l'équivoque introduite par l'usage du verbe « supporter » : dans la mesure où elle n'est pas supportée par le signifiant - elle est précisément ce qui échappe au pouvoir des mots, des représentations et des savoirs - elle se réfère à la douleur humaine... A l'insupportable. C'est une clinique de l'innommable, voire une clinique comme nom de ce qui n'a pas de nom. Les références au discours et à la parole s'en trouvent également affectées, puisque le passage du symbolique au réel centre la clinique analytique sur les « phénomènes de rupture de la chaîne symbolique » (Miller, 1999), susceptibles de produire un décrochage de l'énonciation, autrement dit de réintroduire un sujet dans le savoir (Miller, 1982).

Nous proposons d'éprouver cette hypothèse à l'appui d'une présentation clinique dans les champs du soin psychothérapeutique d'une part, de la formation continue des travailleurs sociaux d'autre part.

L'envol de Léa

Nous empruntons cette présentation clinique à Morgane Le Meur-Léger (2012)⁵ qui, dans le cadre d'une cure analytique en institution spécialisée, démontre par quel biais la surprise et l'inédit deviennent la condition de la rencontre et du travail de soin. La mise en jeu d'un réel au cours de la séance permet de soulager l'angoisse de l'enfant et de déplacer les impasses à l'œuvre dans la relation thérapeutique.

Visage tordu dans une grimace douloureuse, Léa, une petite fille de 4 ans, est en proie à une angoisse massive lors de ses premières rencontres avec l'analyste. Dans un verbiage constant, elle ne cesse de prononcer des fragments de phrases sur un ton désaffecté, ou au contraire très angoissé. Sa litanie, d'où toute énonciation est absente, ne s'adresse pas à la thérapeute. La présence de cette dernière ou les phrases qu'elle lui adresse majorent les manifestations de l'enfant : son verbiage se fait plus important, elle répète les phrases en écholalie et grimace de douleur si l'analyste l'effleure.

Au cours d'une séance, Léa lance des feuilles de papier et semble captivée par la vision des feuilles qui retombent sur son visage. Madame Le Meur monte sur le bureau et jette à son tour des feuilles qui virevoltent un peu plus longtemps. L'effet est immédiat. Léa pour la première fois s'adresse à la thérapeute : « Faire voler », lui dit-elle (Le Meur Léger, 2012, p. 102). Léa saisit les mains de l'analyste pour qu'elle l'aide à monter sur le bureau et pouvoir lancer les feuilles d'une plus grande hauteur. L'analyste lance également par la fenêtre des feuilles puis

⁵ Nous remercions vivement Morgane Le Meur Léger de nous avoir transmis cette présentation que nous avons entendue lors d'un séminaire pratique de la section clinique de Bordeaux, publiée plus tard dans le n°39 du bulletin *Tresses* de l'ACF Aquitania (Le Meur Léger, 2012).

des ballons de baudruche. Léa demande à faire pareil. Elle demande à la fin de la séance d'emmener un ballon et réclame qu'une ficelle y soit attachée.

Lors des rencontres suivantes, Léa reprend ce jeu avec les feuilles et les ballons. Elle semble utiliser certains mots comme des ritournelles dénuées de sens. Elle répète « petit » très fréquemment. Alors qu'elle demande à l'analyste « petite ficelle » pour son ballon, celle-ci lui en donne une si petite qu'elle ne peut pas l'accrocher. Léa demande alors : « non pas une petite, une grande ficelle » (Le Meur Léger, 2012, p. 102).

Elle commence alors à décliner certains mots avec leur opposé signifiant. Lorsqu'elle croise quelqu'un qu'elle ne connaît pas, elle demande « c'est qui ? » et opère des classements : « C'est un monsieur/une dame/le chauffeur de taxi/pas le chauffeur de taxi ». Elle fait le lien entre la présence du chauffeur de taxi dans la salle d'attente et la fin bientôt annoncée de la séance. Des signifiants ayant trait à l'espace et à la temporalité émergent également. Le réel de la rencontre permet non seulement à Léa d'adresser une demande à l'Autre, en la personne de sa thérapeute, mais elle ouvre également sur des greffes signifiantes qui, par ces jeux d'opposition, l'engagent dans un processus de symbolisation.

Léa manifeste de l'angoisse quand Madame Le Meur lui annonce l'arrêt de la séance. Le visage crispé, elle répond « pas arrêter », puis à la fin d'une autre séance « je veux pas partir, je veux rester avec Mme Le Meur ». (Le Meur Léger, 2012, p. 103). Les bribes d'une présence énonciative semblent apparaître.

« Maintenant, lorsque Léa parle, remarque sa mère, les mots ne sortent plus en vrac, elle cherche à communiquer » (Le Meur Léger, 2012, p. 103).

A son retour des grandes vacances, les progrès de Léa semblent avoir disparus. Dans une indifférence à l'autre et dans un verbiage à nouveau constant, elle répète : « partie en vacances, Léa est partie en vacances, Mme Le Meur est partie en vacances » (Le Meur Léger, 2012, p. 103).

L'analyste se sent découragée, jusqu'à ce qu'une séance de contrôle l'extrait de cette position affectée qui gênait la poursuite du travail : Léa tente de faire avec l'absence de l'analyste qu'elle ne peut pas symboliser du fait de sa fragilité psychique. Morgane Le Meur Léger repère alors l'invention de Léa à laquelle son découragement passager l'avait rendue sourde. Lorsqu'elle vient la chercher pour sa séance, Léa tire sur le nez de la thérapeute comme si elle voulait l'arracher et ponctue son geste d'une expression « nez parti ». L'analyste lui avait indiqué qu'elle pouvait faire semblant de prendre son nez mais elle ne faisait rien de son invention.

Dès lors, quand elle fait semblant de prélever son nez, Morgane Le Meur fait des commentaires assez alarmés sur la disparition de son nez : « mon nez est parti. Est-ce que quelqu'un sait où est mon nez ? ». Léa montre sa main fermée. Elle l'ouvre et dit avec jubilation « volé », puis « Léa a volé le nez de Madame Le Meur » (Le Meur Léger, 2012, p. 103). Alors qu'elle met sa sucette sous le nez de l'analyste en disant « elle pue la tétine », celle-ci lui répond qu'elle ne peut pas sentir car elle n'a plus de nez. Elle demande à Léa si elle veut bien lui rendre son nez pour qu'elle sente la tétine. Une partie des séances tourne autour du fait de prélever et de restituer le nez.

Lors d'une séance, Léa demande que Morgane Le Meur refasse sa couette mais ses tentatives ne lui conviennent pas. Elle pleure et répète son ordre en hurlant de plus en plus fort. Plus tôt, au cours de la séance, elle avait dit avec jubilation « crotte de boule de gomme ». Prenant acte, dans l'instant, de son impossibilité de satisfaire sa demande impérative, l'analyste lâche les cheveux de l'enfant et s'exclame : « crotte de couette ». Léa cesse de pleurer et s'amuse à

répéter l'expression. L'analyste continue en disant « crotte de larme » et Léa répond « crotte de Madame Le Meur » (Léger, 2012, p. 104).

A partir de cette séance, Léa n'accueille plus l'analyste en prélevant quelque chose sur son corps, mais en disant des gros mots avec jubilation. Pendant les séances, elle prend plaisir à déformer les mots. Ses phrases stéréotypées tendent à disparaître. Elle ne parle plus d'elle en disant « Léa » mais en disant « je ». Dans ce temps où, pour Léa, le langage s'arrime au corps, des demandes émergent concernant des activités impliquant son corps. Léa veut que sa thérapeute l'aide à faire des pirouettes, qu'elle la fasse voler comme un avion. Elle demande « encore » quand l'activité s'arrête.

A chaque gros mot de Léa, l'analyste propose une autre façon de dire, dépourvue de la dimension d'insulte. Elle écrit les gros mots et les mots de substitution. Léa s'en saisit. En séance, elle interpelle : « On a fait des gros mots, maintenant on fait de l'écriture » et elle se met à dessiner, d'abord des traits ou des ronds, puis des personnages. Elle abandonne progressivement l'usage des gros mots pour entrer en conversation. Elle évoque son quotidien et pose des questions relatives à la procréation. Elle élabore des scénarios à partir de ses dessins. Dans ses jeux, la différenciation sexuée est labile dans la mesure où, ne disposant pas de la référence phallique, Léa ne peut que se repérer à partir du registre imaginaire.

Progressivement, ses demandes perdent leur caractère impératif. Le manque qu'elle rencontre chez l'Autre ne lui est plus insupportable mais commence à provoquer sa jubilation. Léa fait désormais des demandes qu'elle sait irréalisables et rit des refus théâtralisés de l'analyste ou de son incapacité à répondre.

Son angoisse prend la forme d'une plainte à propos d'une petite fille de sa classe qui, dit-elle, lui tire la langue et veut lui voler son ballon. Elle demande à la thérapeute d'écrire une lettre à cette petite fille. Elle dicte « Arrête de m'embêter » et trace sur la feuille son prénom et des lettres. La relation avec cette petite fille s'apaise. En séance, sa peluche lui vole un objet. Léa demande de gronder sa peluche en « faisant les yeux » et en « faisant la grosse voix ». Elle tape sa peluche avec un plaisir évident (Le Meur Léger, 2012, p. 105).

Au moment où l'analyste s'apprête à quitter le service de soin, Léa commence à s'intéresser aux danseuses. Sa mère l'a inscrite à un cours de danse et sa grand-mère lui a offert une ballerine qui tourne sur sa boîte à musique. Léa fait des démonstrations de danse devant moi. Il n'est pas toujours évident de faire la part entre ce qu'elle a appris au cours de danse et le fait qu'elle se prend pour la ballerine qui tourne dans sa boîte à musique.

Lorsque Morgane Le Meur lui annonce son départ, Léa est triste. Elle ne veut pas que l'analyste parte et refuse qu'elle lui présente la psychologue qui continuera à travailler avec elle. Elle accepte de la rencontrer lorsque l'analyste lui dit que cette dame s'intéresse à la danse.

La trajectoire de Léa nous semble conditionnée par la rencontre (Lacan, 1973), et celle-ci n'a réellement lieu qu'à partir du moment où l'analyste s'extrait du cadre classique de la cure et se laisse aller à un acte « hors sens » - monter sur le bureau et faire virevolter des feuilles de papier. L'indifférence et le verbiage à fonction défensive cèdent à la mise en jeu de ce réel qui noue les corps et les mots - une rencontre contingente qui excède la seule présence des corps, là où la parole s'avère foncièrement défailante. L'analyste incarne une altérité qui fait trou dans l'Autre et permet à Léa d'y arrimer sa singularité, pour passer progressivement d'une position d'objet au statut de sujet au lieu de l'Autre. C'est un « passage par l'acte », un pari de l'analyste qui fera socle de travail et ouvrira pour Léa un champ de possibles qui n'était pas certain, à travers lequel elle déploiera progressivement sa chance créative dans son rapport à l'autre et au langage.

Il y a là un réel en jeu - une surprise, un inédit - qui fera socle de transfert : une faille à partir de laquelle Léa arrimera une demande, puis une trajectoire signifiante maillée de mots, petits et gros, de constructions identificatoires et d'objets qui jalonneront le travail thérapeutique. De la feuille de papier qui virevolte à la danseuse, un réel se transmet, se pluralise et se diffuse sous les auspices de la rencontre, de la surprise, de l'invention... Encapsulé dans le verbe et le signifiant - notamment la polysémie du signifiant « voler », il se dialectise, s'efface pour n'être que trace, ouvrant ainsi la possibilité d'un espace habitable pour Léa.

Farid : réel de la rencontre, réel de l'acte

Cette présentation clinique est extraite d'une session de formation dans le cadre de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Elle relate le parcours de Farid, jeune de banlieue, promis à la férocité des déterminismes sociaux, et des effets de l'acte extra-ordinaire posé à son égard par l'un des éducateurs de ses frères.

A la faveur d'un groupe de travail centré sur l'analyse des trajectoires biographiques (Niewiadomski, 2008), Farid, un jeune homme de trente ans, confie l'histoire suivante :

Une histoire banale

Farid entreprend le récit d'une histoire qu'il juge banale et comparable à celle d'autres familles maghrébines ayant migré en France pour des raisons économiques :

Il s'agissait pour mes parents d'échapper à la pauvreté qui régnait alors en Algérie. Mon père est arrivé en France en 1959 et s'est marié en Algérie en 1972. De leur union sont nés six enfants. Je suis le troisième enfant. J'ai deux frères aînés et deux sœurs et un frère plus jeunes que moi. Mon père était ouvrier maçon et travaillait comme manœuvre sur des barrages. Ma mère était mère au foyer et s'occupait des enfants au quotidien. Nous avons grandi dans l'amour de nos parents (Niewiadomski, 2008, p. 49).

Malgré l'affection qui lie étroitement les membres de la famille, la parole circule peu et l'on ne confie pas aisément ses sentiments.

Un coin à soi

Dans un premier temps, la famille vit dans un deux pièces. Huit personnes se partagent l'espace disponible dans des conditions de promiscuité très contraignantes. La famille obtiendra finalement un appartement un peu plus vaste alors que Farid est âgé de douze ans. Malgré ces difficultés, Farid précise que la vie à la maison s'organisait de manière heureuse :

Nous étions trois par chambre et, dans ces conditions il était impossible d'avoir un espace privé, un "coin à soi". Lorsque nous rentrions de l'école, il n'était pas possible de rester à la maison. Nous déposions nos sacs et nous allions jouer dans la rue. Je pense que les gens qui n'ont pas vécu dans ces conditions ne s'imaginent pas les difficultés éducatives que les parents peuvent rencontrer. Comment garder six enfants dans un espace aussi restreint ? Très vite, les chamailleries inévitables contraignent les parents à laisser les enfants sortir. Pourtant, je garde le souvenir d'une famille très unie et dans laquelle il faisait bon vivre (Niewiadomski, 2008, p. 49).

Désir de savoir et regard du père

Les enfants sont scolarisés dans une école de proximité qui est majoritairement fréquentée par les jeunes du quartier. Appliqué et calme en classe, Farid est un excellent élève. Un épisode très particulier et douloureux de sa première enfance semble jouer une importance décisive dans cette appétence pour les apprentissages : alors qu'il est âgé de cinq ans, Farid est hospitalisé pendant huit mois pour un problème infectieux à la hanche. Séparé de sa famille et de ses proches, Farid subit une hospitalisation assez pénible. Immobilisé en raison de sa pathologie, les journées semblent interminables. En dehors des visites de sa famille, le seul instant de loisir à l'occasion de cette hospitalisation est le moment de la classe. Des enseignants viennent en effet donner des cours à de petits groupes d'élèves qui vont bénéficier d'une attention soutenue de la part des adultes. Farid apprécie particulièrement ces moments de détente qui lui permettent de rompre avec l'ennui lié à l'hospitalisation. Il prend plaisir à lire et à écrire et construit donc un rapport à l'environnement scolaire et au travail qui en découle sur un mode très ludique. A l'évidence, cette hospitalisation participe de la construction singulière d'un rapport au savoir et d'un désir de savoir qui n'est pas sans incidence sur sa trajectoire scolaire.

Farid confie également combien le regard de ses parents, et plus particulièrement de son père, a joué un rôle déterminant dans son désir de réussir :

Très tôt je prends conscience du regard de mes parents. Tout petit je me suis intéressé aux conditions d'arrivée en France de mon père, à son état de santé. Mon père travaillait sur des chantiers de construction de barrage sans aucune protection. Il était dans l'humidité en permanence et il a finalement développé une pathologie des membres inférieurs qui l'obligeait à se déplacer avec une canne puis en fauteuil roulant. Mon père était quelqu'un de très doux [...] et s'est toujours montré très juste. Il était très présent et, malgré son handicap, il a toujours répondu à toutes les convocations des services administratifs (l'école, la police...) Très vite, j'ai pris conscience que le fait de suivre une autre trajectoire que celle de mes frères a contribué à le soulager. Par exemple, lorsque mon père allait chercher mon frère en garde à vue, qu'il le ramenait à la maison et que mon frère ressortait immédiatement pour aller faire des conneries, mon père était totalement désespéré et je le sentais abattu toute la soirée. Je me souviens très précisément de son regard et je ne pouvais pas suivre l'exemple de mes frères. La vie était tellement dure pour mon père que je m'interdisais d'en rajouter (Niewiadomski, 2008, p. 53).

Morsure de la langue

Farid devient ainsi un excellent élève, tandis que ses deux frères aînés sont des élèves moyens mais agités. Très tôt, Farid sent qu'il doit contrebalancer cette dynamique : il rapporte à ce propos une anecdote qui l'a marqué et constitue une violence symbolique manifeste.

En CM2, son instituteur le met publiquement en garde en indiquant que son nom de famille est désormais clairement associé au terme « voyou ». En effet, ses deux frères aînés ont manifestement rencontré d'importants problèmes de discipline au collège. Dès lors, l'instituteur l'enjoint de se montrer particulièrement attentif à son comportement. Farid précise :

J'ai trouvé cette réflexion très violente pour un gamin de dix ans. A partir de ce moment, je me suis dit qu'il me fallait prouver à cet instituteur qu'il n'avait pas le droit de s'exprimer ainsi. Je pense que cet instituteur a voulu me mettre en garde. Néanmoins, j'ai trouvé cette réaction particulièrement maladroite chez un enseignant avec lequel j'entretenais par ailleurs de bons rapports et qui comptait beaucoup pour moi (Niewiadomski, 2008, p. 50).

La blessure ne tient pas seulement au poids du stigmate mais se rapporte à la dimension de l'énonciation - ces mots qui l'affligent proviennent d'un enseignant sur lequel Farid avait appris à compter. Le différentiel d'affect contribue sans doute au poids de cette déception.

Des modèles identificatoires divergents : le dilemme de Janus

Profondément humilié par la réflexion publique de son enseignant, Farid développe alors un sentiment de fierté et d'autodétermination farouche qui l'aide à lutter contre l'opprobre liée à sa condition. Cette volonté de s'en sortir et de saisir les ressorts de l'injustice sociale dont il fait l'objet n'aura de cesse de se renforcer au cours de sa scolarité.

Farid intègre le collège l'année suivante et parvient sans difficulté à se situer parmi les meilleurs élèves. Pourtant, en sixième et en cinquième, l'un de ses frères, redoublant, est accueilli dans la même classe.

Une fois encore, je dois faire face à la comparaison systématique. Lorsque mon frère ne vient pas en cours, les profs me renvoient devant tout le monde les carences éducatives de mes parents. C'est extrêmement violent pour moi et je n'ai d'autre alternative que d'encaisser et de m'endurcir. Par ailleurs à cette époque, mon frère aîné est placé en foyer et un éducateur de la PJJ est chargé de son suivi. Cet éducateur suivra bientôt mes deux frères jusqu'à leur majorité (Niewiadomski, 2008, p. 50).

Pourtant, Farid explique que ces quatre années de collège sont ses plus belles années de scolarité avec les « années fac » :

Le collège était pour moi l'occasion de travailler et de m'amuser à la fois. Je ne pouvais pas travailler à la maison du fait du manque de place et d'intimité. Je m'en sortais très bien car j'étais très attentif en cours et je restais à l'étude pour pouvoir faire mes devoirs. Jusqu'en troisième, tout s'est bien passé. Dès que nous arrivions de l'école nous posions les sacs et nous sortions. L'éducation se faisait donc dans la rue avec les autres enfants. Mais, lorsque l'éducation se fait dans la rue, il faut très vite intégrer de nouvelles règles, de nouvelles attitudes pour se faire respecter. On rentre alors dans un autre schéma éducatif qui, du fait de la pression de conformité du groupe, pousse à commettre des actes de délinquance qui sont particulièrement efficaces pour se faire reconnaître de ses pairs. On se trouve alors dans une logique où la transgression devient la norme pour s'intégrer au groupe. Rentrer dans la délinquance devient un passage obligé, un "rite de passage". Plus les gamins ont des comportements délinquants et plus ils se trouvent respectés par les autres. Le modèle est un modèle transgressif ou il convient de ne pas avoir peur des policiers, de rester jusqu'à deux heures du matin dehors, etc. (Niewiadomski, 2008, p. 50).

L'on voit très bien ici le poids d'un conformisme « déviant » par rapport aux valeurs dominantes de la société, mais qui, dans la culture adolescente du quartier, prend une portée très « rationnelle », lorsqu'on le met en lien avec les mécanismes de frustration sous-jacents. Selon Farid, il semble que ces adolescents entrent majoritairement dans une logique de la délinquance du fait d'un sentiment d'exclusion à une possible participation à la vie sociale attendue et prescrite par le discours social « légitime ».

Pourtant, Farid ne suivra pas la trajectoire de ses frères et de la plupart de ses amis :

Pour ma part, soit j'acceptais ce mode de vie, soit j'essayais de trouver un compromis. Le compromis c'était : je joue avec mes amis parce que ce sont mes copains, parce qu'on fait du sport ensemble, mais je rentre à huit heures car je n'oublie pas que j'ai des parents qui s'inquiètent et qui m'attendent à la maison. Cette vie de la rue m'attirait comme un aimant, mais dans le même temps je restais vigilant du fait du comportement de mes frères aînés qui, à l'époque commençaient à commettre des actes de délinquance. Mes deux frères ont été incarcérés après avoir été placés en foyer où ils ont fait des rencontres qui ont très

probablement joué un rôle important dans leurs trajectoires respectives... Par ailleurs, mon petit frère a commencé à rencontrer des problèmes de délinquance au moment où j'ai quitté la maison pour rentrer à l'université. J'avais une chambre en cité universitaire et il a commencé à faire ce qu'il voulait à la maison après mon départ. Mes deux sœurs n'ont pas eu de difficultés scolaires... Je crois qu'il est important de dire que l'on vit dans de telles conditions que l'on se trouve hors de la société. A l'évidence, le quartier a une incidence directe sur les trajectoires des gamins. On leur demande finalement des choses très difficiles : avoir la maturité d'un adulte à 8 ou 10 ans. Or, ce qui caractérise ces enfants qui transgressent, c'est qu'ils sont justement dans l'immédiateté et qu'ils éprouvent de grandes difficultés à envisager les conséquences de leurs actes. C'est ce qui s'est passé pour mes frères et mes amis. Pour ma part, j'ai très vite pensé aux conséquences de mes actes du fait de ma trajectoire scolaire et de ce que je vais découvrir un peu plus tard en entrant au lycée (Niewiadomski, 2008, p. 51).

Le positionnement décrit par Farid s'opère de manière relativement précoce et témoigne d'un savoir-faire très particulier de cet enfant pour faire tenir ensemble des univers et des pôles identificatoires divergents et potentiellement contradictoires. Le compromis qu'il établit et se stabilise entre la famille, l'univers scolaire et le monde de la rue, se trouvera toutefois profondément remis en cause à l'occasion de son entrée en seconde.

Vacillement

Farid explique que l'entrée au lycée constitue une modification très importante de ses représentations. L'établissement n'est pas situé dans la zone géographique où se situaient l'école et le collège dans lesquels il avait jusqu'alors effectué sa scolarité. Pour se rendre au lycée, il se trouve contraint de quitter son univers familial, l'univers de la cité. Le passage d'un établissement de quartier relativement homogène au lycée, le confronte à un univers très différent de celui auquel il était jusqu'alors accoutumé et dans lequel les trajectoires telles que la sienne font figure d'exception. Il explique :

Dès que je suis entré au lycée, j'ai découvert un nouveau monde, la France. Nous étions deux ou trois jeunes issus de l'immigration dans la classe et il me fallait m'adapter en percevant le regard parfois assez stigmatisant des autres. J'ai essayé dans un premier temps d'adopter la même stratégie qu'au collège, c'est à dire d'être le plus attentif possible en classe et de travailler pendant et entre les cours car je ne pouvais pas travailler à la maison. Mais j'ai très vite vu que cela ne pouvait pas suffire. Je voyais très bien que les autres pouvaient répondre aux injonctions explicites et implicites des professeurs et effectuer un travail approfondi à la maison. Ce n'était pas mon cas (Niewiadomski, 2008, p. 51).

A l'évidence, les bricolages et les mécanismes de compensation que Farid avait jusqu'alors mis en œuvre au collège ne suffisent plus. Il ne peut en effet, comme au collège, travailler à l'étude ou chez des amis après la classe. Isolé, coupé de ses références habituelles, Farid se trouve rapidement mis en difficulté. En outre, l'univers dans lequel il pénètre désormais ne lui est pas seulement étranger, il lui est hostile en tant qu'il conditionne des rapports de concurrence propres au fonctionnement institutionnel des établissements secondaires et dans lesquels sa position de classe et son appartenance ethnique constituent manifestement un sérieux handicap. Les solutions inventées par Farid pour tenir en équilibre entre des mondes et des pôles identificatoires divergents s'en trouvent gravement fragilisées.

Une rencontre décisive

Malgré les difficultés qu'il rencontre au lycée, Farid fait bientôt la connaissance d'une jeune fille avec laquelle il se lie d'amitié. Or, cette jeune fille se trouve être la fille de l'éducateur qui assure le suivi éducatif et judiciaire de ses deux frères aînés. Cet homme, qui connaît bien la famille de Farid, va se montrer particulièrement attentif aux conditions de travail qui étaient les siennes à l'époque. Prenant conscience des difficultés de Farid, celui-ci va utiliser une partie des sommes destinées au suivi éducatif de ses frères pour, en toute illégalité, aller acheter un bureau et une lampe de travail afin de permettre à Farid de se ménager un espace privé pour travailler au domicile familial. Farid explique :

Je pense qu'il a vraiment pris sur lui pour m'acheter un bureau en prétextant auprès de sa hiérarchie qu'il s'agissait d'un bureau pour mon frère (celui-ci était alors pratiquement déscolarisé). Il a tenté un pari éducatif que je trouve tout à son honneur. J'ai choisi avec lui ce bureau et la petite lampe qui allait avec et à partir du moment où j'ai eu mon bureau je ne sortais plus le soir et je découvrais une ambiance studieuse à la maison que je n'avais jamais connu mais que les autres lycéens me racontaient. Je prenais un plaisir fou à travailler sur ce bureau. Très vite j'ai obtenu d'excellents résultats et ce bureau a été le point de départ de ma réussite dans le secondaire puis dans le supérieur (Niewiadomski, 2008, p. 52).

Manifestement, l'achat de ce bureau constitue pour Farid un point de basculement essentiel dans sa trajectoire scolaire. Il poursuit:

Ensuite, lorsque j'ai intégré la fac et que j'avais ma propre chambre... C'était une chambre de 9 mètres carré avec mon bureau, ma douche... Je n'avais jamais connu de telles conditions de travail. Je crois pouvoir dire que la scolarité a eu une importance fondamentale pour moi et que c'est le choix professionnel d'un éducateur qui a changé ma vie (Niewiadomski, 2008, p. 52).

Farid poursuivra des études universitaires et obtiendra un diplôme de troisième cycle avant de poursuivre une formation d'éducateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Actuellement éducateur, il confie :

Aujourd'hui c'est moi qui écrit sur les familles, c'est moi qui pénètre leur intimité et qui suis en discussion directe avec les jeunes. Il est évident que l'attitude de cet éducateur a orienté ma manière de faire. Le fait de transgresser a été un acte courageux qui a joué pour moi le rôle d'évènement bascule (Niewiadomski, 2008, p. 52).

Dans la situation de Farid, la dimension du réel se décline selon trois registres au moins : le premier se rapporte au réel du corps, puis à l'hospitalisation qui consonne avec l'ennui, l'absence de l'Autre, une forme de vide et de solitude qui affectent l'enfant bien au-delà de son infection à la hanche. Le savoir vient alors faire recours, secours, repère, sens et présence, consolation... C'est une solution dont Farid va s'appareiller pour traiter le réel de l'absence, soutenu dans cette voie par le regard chaleureux et bienveillant de ses parents. La seconde déclinaison du réel se rapporte à la parole de l'enseignant qui blesse Farid comme une lame - une parole qui lui est adressée, qui lui est insupportable et dont il garde la marque. Enfin la troisième référence au réel concerne l'acte éducatif lui-même - l'achat du bureau - qui fait épissure dans la trame des déterminismes sociaux et symboliques dont Farid a pâti. Cet acte ouvre un horizon de discours qui fait écho à son histoire et lui permet de remanier, de structurer voire d'unifier les identifications contradictoires et mal assurées à l'appui desquelles il s'était jusqu'alors construit. Le caractère transgressif de l'acte éducatif tranche avec le cynisme des déterminations d'un système inique qui produit, reproduit et aggrave les inégalités sociales. Dans le même

temps l'acte confère un sens bien particulier à la transgression qui devient la marque d'une bienveillance, d'une résistance qui fait abri au sujet. L'acte et la rencontre éducative font trou dans la chaîne symbolique qui faisait support au sujet, et permettent à Farid un travail de recomposition des coordonnées symboliques qui tramaient sa destinée. La référence au réel ne tient pas seulement au caractère surprenant ou transgressif de l'acte éducatif, indéterminable dans ses intentions et imprévisible dans ses effets, mais en tant qu'il rompt les pouvoirs de l'Autre et du signifiant pour y réintroduire la dimension d'une subjectivité à l'œuvre, la mise en jeu du désir de l'éducateur comme mode d'embranchement et condition nécessaire au déploiement du désir du sujet, point de condensation et condition nécessaire au travail de remaillage symbolique par lequel Farid saisit sa chance créative et recompose son rapport aux autres et au lien social.

Conclusion

Ces présentations cliniques témoignent des biais par lesquels la référence au réel peut faire socle de transmission, engageant des processus de symbolisation, d'invention ou de recomposition susceptibles d'articuler la singularité du sujet à l'universalité des savoirs, au-delà des coordonnées symboliques qui forment la trame du lien social. Ainsi les dispositifs signifiants déployés dans le cadre de la relation éducative ou thérapeutique (les feuilles volantes, le nez prélevé sur le corps de l'analyste, les gros mots ou la danse pour Léa ; les études, la formation et la pratique d'éducation spécialisée pour Farid) viennent faire greffes de symbolisation ou socle de savoir, discours, semblant - à compter du réel qui s'est fait jour dans la relation transférentielle (Lacan, 1969-70/1991 ; Lacan, 1966/2007).

Selon ces perspectives, l'abord psychanalytique de la transmission se réfère aux concepts de jouissance et au réel en jeu dans les dimensions de la rencontre, de la relation, de la passion, de l'épreuve, du rapport au savoir, de la surprise, de l'inédit, du passage à l'acte ou de la répétition qui jalonnent les processus et les dispositifs de soin, d'éducation et d'intervention sociale. Cette clinique de la transmission complète une clinique de l'éducation davantage référée au registre du symbolique, au champ du savoir et à la dimension du signifiant. Un exemple paradigmatique de cette articulation concerne le maniement du transfert dans les pratiques éducatives, pédagogiques et sociales : dans le transfert, le sujet suppose à l'Autre, en la personne de l'analyste - du pédagogue ou de l'éducateur - un savoir sur son symptôme, un savoir disciplinaire ou un savoir-faire avec le lien social. Dès lors à chacun - selon son style et sa fonction - de se positionner sur cet horizon du sujet-supposé-savoir qui inscrit le transfert dans une dynamique symbolique et signifiante. Une autre perspective tend à considérer que si le sujet s'engage dans la relation analytique - éducative ou pédagogique - c'est qu'il suppose à l'Autre de détenir l'objet susceptible de le satisfaire, de répondre à son désir et de saturer son manque. Cette référence au réel et à la jouissance complète la conception des dimensions symboliques à l'œuvre dans la relation éducative : c'est précisément dans la mesure où il se garde d'incarner dans le réel cette référence à l'objet du désir du sujet que l'éducateur permet le déploiement d'une trame signifiante à l'appui de laquelle le sujet pourra s'inscrire dans le savoir et dans la communauté (Ponnou, 2016).

Référées au réel, les logiques du transmettre impliquent que l'essentiel des processus de transmission échappe aux enseignants, aux dispositifs éducatifs et aux institutions pédagogiques... Education impossible (Freud, 1925/2005 ; Mannoni, 1973) qui ouvre sur une

clinique de la transmission susceptible de répondre aux enjeux contemporains des pratiques de soin ou d'intervention sociale.

Références

- Baio, V. (2010). La fonction des éducateurs à l'Antenne. In B. De Halleux, *Quelque chose à dire à l'enfant autiste*. Paris: Éd. Michèle.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, pp. 111-162.
- Cifali, M., & Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris: PUF.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 81, pp. 69-102.
- Freud, S. (2002). *Études sur l'hystérie*. A. Berman trad. Paris : PUF. (Publication originale en 1895).
- Freud, S. (2005). Préface. In A. Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*. M. Géraud trad. Nîmes: Éd. Champ social. (Publication originale de 1925).
- Kupfer, M. C. M. (2001). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. Sao Paulo: Scipione
- Lacan, J. (2001). *Autres écrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2006). *Le séminaire, livre XVI: D'un Autre à l'autre*. Paris : Seuil. (Présentation orale en 1968-1967).
- Lacan J. (2007). *Le séminaire, livre XVIII: D'un discours qui ne serait pas du semblant*. Paris : Seuil. (Présentation orale en 1966).
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Éd. du Seuil.
- Lacan, J. (1967-68). *Le séminaire, livre XV: L'acte psychanalytique*. Recuperado em 01 jan. 2014, de <http://www.goagao.free.fr> (inédit).
- Lacan J. (2004). *Le séminaire, livre X: L'angoisse*. Paris : Seuil. (Présentation orale en 1962-1963).
- Lacan, J. (1991). *Le séminaire, livre XVII: L'envers de la psychanalyse*. Paris : Seuil. (Présentation orale en 1969-1970).
- Lacan, J. (1965-66). *Le séminaire, livre XIII: L'objet de la psychanalyse*. Recuperado em 01 jan. 2014, de <http://www.goagao.free.fr> (inédit).
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, livre XI: Les quatre concepts centraux de la psychanalyse*. Paris : Seuil. (Présentation orale en 1969-1970).
- Lacan, J. (2001b). *Le séminaire, livre VIII: Le Transfert*. Paris : Seuil. (Présentation orale en 1960-1961).
- Lacan J. (1981). *Le séminaire, livre III: Les psychoses*. Paris : Seuil. (Présentation orale en 1955-1956).

- Lacan, J. (1977). Ouverture de la section clinique. *Ornicar ?*, 9, pp. 7-14.
- Lajonquière, L. (de) (2000). *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica : Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Publication originale en 1999).
- Lajonquière, L. (de) (2002). Du renoncement à l'éducation. *Cahiers de l'infantile*, (1), 77-96.
- Laurent, E. (2008). Usages des neurosciences pour la psychanalyse. Conférence prononcée au Collège de France. Recuperado de https://www.canal-u.tv/video/college_de_france/usages_des_neurosciences_pour_la_psychanalyse.4087
- Le Meur Léger, M. (2012). Voler. *Tresses*, bulletin de l'ACF Aquitania, 39, 103-105.
- Manonni, M. (1973). *Éducation impossible*. Paris: Seuil.
- Milhaud-Cappe, D. (2007). *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique: 1908-1937: A. Aichhorn, H. Zulliger, O. Pfister*. Paris: Vrin.
- Miller, J. A. (1993). Clinique ironique. *La cause freudienne*, 23, 7-13.
- Miller, J.-A. (2018). *L'os d'une cure*. Paris : Navarin Editeur.
- Miller J.-A. (1981-1982). *La clinique lacanienne*. Inédit, enseignement prononcé dans le cadre du département de psychanalyse de l'université Paris 8.
- Miller J.-A. (1998-1999). *Le réel de l'expérience analytique*. Inédit, enseignement prononcé dans le cadre du département de psychanalyse de l'université Paris 8.
- Miller, J.-A. (2013). Interpréter l'enfant. In Roy D., Zulliani E., et al. (Ed.). *Le savoir de l'enfant*. Paris: Navarin.
- Millot, C. (1997). *Freud antipédagogue*. Paris: Flammarion.
- Moll, J. (1993). *Pédagogie psychanalytique : origine et histoire*. Paris: Dunod.
- Niewiadomski, C. (2008) Adolescence, appartenance socio-culturelle et parcours biographique. In R. Casanova, & A. Vulbeau. (Ed.). (2008). *Adolescences, entre défiance et confiance* (pp. 46-56). Presses Universitaires de Nancy..
- Pereira, M. R. (2008). *A impostura do mestre*. Belo Horizonte, MG: Argymentvm.
- Ponnou S. (2015). *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation*. Paris : Éd. L'Harmattan.
- Ponnou, S. (2016). *Le travail social à l'épreuve de la clinique psychanalytique*. Paris: L'Harmattan.
- Ponnou, S. (2014). Travail social et santé mentale. La pratique éducative au risque de l'invention. Éducation, éthique et psychanalyse. *Empan*, 3, 138-144. Doi: <https://doi.org/10.3917/empa.095.0138>.
- Ponnou, S., & Niewiadomski, C. (Orgs.) (2020). *Pratiques fondées sur des données cliniques en travail social - Clinical Based Practice in social work*. Paris: Harmattan.
- Roquefort, D. (1995). *Le rôle de l'éducateur*. Paris: Harmattan.
- Rouzel, J. (2001). *Du travail social à la psychanalyse*. Nîmes: Champ social.
- Rouzel, J. (2004). *Le travail d'éducateur spécialisé, éthique et pratique*. Paris: Dunod.

Villers, Guy (de). (2020). La dissidence psychanalytique. In S. Ponnou & C. Niewiadomski. (Ed.) (2020). *Pratiques Fondées sur des Données Cliniques en Travail Social - Clinical Based Practice in Social Work*. Paris: Harmattan.

Reçu en avril 2020 – Accepté en juin 2020.