

# Apprendre et le sujet « apprenant »

## Point de vue psychanalytique dans la recherche auto/biographique

Linden West  
traduit de l'anglais par Anne Bastin

### Introduction

Dans cet article, j'explore en quoi une approche psychanalytique, notamment la théorie des relations d'objet, peut contribuer tant à une compréhension plus riche du processus d'apprentissage – et ici tout particulièrement celui de l'adulte – qu'à la théorisation du sujet désigné comme apprenant. Pour ce faire, je m'appuie sur les recherches auto/biographiques<sup>1</sup> réalisées dans différents contextes dont celui du CISDP<sup>2</sup>. Elles ont pour but d'éclairer au niveau micro des processus à l'œuvre dans l'apprentissage et l'enseignement, formel et informel. Ces recherches sont à appréhender en ayant à l'esprit le contexte dans lequel elles sont conduites, à savoir que les dimensions affectives, émotionnelles et corporelles de l'apprentissage adulte sont continuellement négligées et que, plus généralement, le fait de penser les processus d'apprentissage et d'éducation selon une approche psychanalytique demeure à ce jour marginal (Hunt et West, 2006 ; 2009). Quelques chercheurs se sont pourtant risqués à aller à l'encontre de cet état de fait. Tara Fenwick, par exemple, en appliquant la science de la complexité à l'apprentissage expérimental, remarque que les théories psychanalytiques de l'apprentissage peuvent contribuer de façon potentiellement importante à l'analyse des processus d'apprentissage en ce qu'elles « se centreraient moins sur les significations et motivations rapportées » que sur ce qui se passe « au cœur des rencontres humaines »<sup>3</sup> (Fenwick, 2003).

La résistance à employer des concepts psychanalytiques dans l'apprentissage des adultes – ou bien entendu dans l'apprentissage tout au long de la vie – peut provenir en partie de l'influence persistante des approches cognitivistes appliquées aux processus d'apprentissage et d'éducation. Il en va de même pour la théorisation de la subjectivité, tout au moins dans le monde Anglo-Saxon, le sujet, déterminé cognitivement, étant avant tout défini en termes de traitement de l'information (Hollway et Jefferson, 2000). Parmi les trois approches possibles de l'apprentissage, cognitive, sociale et psycho-émotionnelle, la dernière est la plus souvent négligée, même dans une approche psychologique de la question (Illeris, 2002). Malgré tout, tandis que l'influence du siècle des Lumières s'estompe et qu'une prise de conscience des limites de la rationalité se fait jour, la cognition cartésienne désincarnée et les dualités corps/esprit sont mises au défi à plus d'un titre. De nouvelles sensibilités apparaissent, plus holistiques, poststructuralistes, féministes mais aussi psychanalytiques (Hunt et West, 2009). Dans cette recherche, il est suggéré que le modèle psychanalytique génère de nouveaux *insights* dans la compréhension de ce qui peut avoir lieu « au cœur des rencontres humaines », et cela n'est pas moins vrai dans les périodes de changement et de transition occasionnées par le processus d'apprentissage que dans toute expérience humaine en général. La

1. La barre / utilisée ici, sert à représenter l'interaction entre soi et autrui dans diverses situations, y compris dans la situation de recherche (Hollway & Jefferson, 2000 ; Merrill & West, 2009).

2. Centre for International Studies of Diversity and Participation, Department of Educational Research, Canterbury Christ Church University, dont je suis le co-directeur.

3. Interprétation de l'expression « under the surface of human encounters » citée par l'auteur.

psychanalyse, soulignons-le, perçoit les émotions comme constituant la première force qui impulse le désir d'apprendre, tant lors des premières expériences qu'ultérieurement : « en fait, ce n'est pas la capacité de produire des pensées logiques et rationnelles qui fournit la base pour l'acquisition du langage. C'est plutôt la compréhension intersubjective émotionnelle qui délivre la base du sens et annonce le langage » (Diamond et Marrone, 2003). L'intersubjectif se trouve au cœur des théories des relations d'objet – de Melanie Klein, Donald Winnicott et Wilfred Bion par exemple – par opposition aux théories plus classiques des pulsions de la psychologie freudienne. Ces dernières étaient dominées par les conflits entre les diverses pulsions, telles que Eros, la pulsion libidinale orientée vers la stimulation et la satisfaction, et Thanatos cherchant à l'annihiler. Ce sont les théoriciens des relations d'objets, tels que Klein et Winnicott, qui ont mis l'accent sur l'intersubjectif et ont rendue plus explicite la façon dont nous pouvions intérioriser des figures de notre monde extérieur ; la dynamique des réalités intérieure et extérieure est au cœur de cette approche et c'est elle, selon Janet Sayers, qui a mis la psychanalyse « sens dessus-dessous » (Sayers, 2000).

Dans la théorie des relations d'objet, l'angoisse générée par l'apprentissage s'est avérée fondamentale à tout âge et à quelque étape que ce soit. Dans l'expérience originelle, elle émane de stades de dépendance absolue à l'autre. Plus tard, surtout au cours de périodes de transition et de stress, on peut se sentir incapable de faire face à de nouvelles idées ou de changer de modes de pensée, parce que le passé se superpose au présent et inversement dans ce que Melanie Klein a appelé « la mémoire de l'éprouvé ». Ceci est incorporé et largement inconscient. Et ce peut être particulièrement puissant, de façon négative, pour ceux qui ont vécu des processus transitionnels difficiles au début de leur vie au moment de la séparation avec leurs premiers dispensateurs de soins<sup>4</sup> ou en allant à l'école, par exemple. Isca Salzberger-Wittenberg (1999) a observé que quelle que soit notre maturité et aussi compétent-e-s que nous puissions être, la terreur d'éprouver un sentiment d'impuissance, de se sentir perdu-e-s, dépassé-e-s et en demande persiste lorsque nous nous trouvons dans des contextes requérant un nouvel apprentissage. Elle décrit des groupes d'éducateurs expérimentés commençant des programmes de formation à la Tavistock Clinique de Londres et la prise de conscience des tensions dans la salle pendant le premier cours. Elle encourage les participants à faire part de leurs sentiments à ce moment-là et ils parlent d'insécurité et d'angoisse. Le problème, conclut-elle, est que l'on prétend souvent s'intéresser à ces sentiments alors qu'on « les foule aux pieds ». Et ce, malgré le fait que plus une situation est inhabituelle et non structurée ou menaçante vis-à-vis de notre statut d'adultes éclairés - celui de personnes censées savoir et pouvoir -, plus nous pouvons nous sentir désorientés et terrifiés (Salzberger-Wittenberg & al., 1999 ; West, 2009). L'angoisse peut s'exprimer sous la forme d'une idée nouvelle ou de modes de connaissance qui provoquent des remises en cause fondamentales de nos postulats, de nos identités et de notre « sentiment de soi »<sup>5</sup> (West, 1996). La psychanalyse a développé tout un répertoire de concepts relatifs à ces processus ; cela comprend l'inconscient, l'interaction dynamique entre réalités intersubjectives et réalités intrapsychiques, la projection et l'introjction ainsi que ce qui est appelé clivage. Ce dernier implique des processus internes de division d'objets – qu'il s'agisse de personnes réelles ou symboliques – en objets totalement bons ou totalement mauvais, y compris le self, plutôt que de reconnaître le mélange complexe et embrouillé qui consiste à être humain. Ce qui se passe entre les personnes, dans ce

4. L'expression *care givers* traduite ici par « dispensateurs de soins » renvoie à toute personne associée aux premiers soins des tout petits, qu'il s'agisse de parents, de médecins, de personnels soignants, de nourrice...

5. La traduction « sentiment de soi » adoptée pour l'expression « *sense of self* » est celle proposée par C. Athanassiou-Popescu dans *Le Dictionnaire explicatif des termes winnicottiens* (2001).

mélange, dans des contextes de changement, et comment cela influe sur la dynamique psychique interne, voilà ce qui se trouve au cœur de cet article.

## Négligence de la dimension sociale

La littérature de la formation pour adultes reconnaît que certains points de vue psychanalytiques contribuent à éclairer les processus d'apprentissage chez l'adulte, de même que les idées des pères fondateurs que sont Freud, Erickson ou Jung (Clarke et Dirkx, 2000 ; Tennant, 1997). En se référant à Freud, Tennant a écrit sur la façon dont les angoisses ressenties par des adultes en formation peuvent s'enraciner dans l'enfance lorsque les enseignants et formateurs deviennent, inconsciemment, des objets d'espoirs et de désirs infantiles : ils sont censés pouvoir expulser par magie la frustration et le sentiment d'impuissance générés par l'apprentissage. Quant à ces enseignants ou formateurs, ils peuvent de leur côté être leurrés narcissiquement par des sentiments d'omnipotence et d'omniscience : les enseignants (comme les médecins), portés par ces sentiments inconscients, peuvent avoir la conviction envahissante qu'ils devraient savoir ou qu'ils devraient pouvoir faire face (West, 2001 ; 2009a ; 2009b). Ils peuvent se retrouver empêtrés dans des réactions infantiles et ressentir un sentiment de contrition exagérée ou trouver difficile de critiquer le travail d'un apprenant (Tennant, 1997). Il n'en demeure pas moins que les contributions apportées par le courant théorique des relations d'objet brillent par leur absence dans la plupart des ouvrages éducatifs.

Quel que soit le courant de pensée adopté, la raison la plus fréquemment invoquée chez les formateurs pour justifier une faible prise en considération de la psychanalyse semble provenir de leur crainte du caractère socialement conformiste de la psychanalyse, préoccupée qu'elle est, en effet, de permettre aux gens de s'ajuster à un statu quo plutôt qu'à le remettre en cause (Tennant, 1997). Elle est perçue comme rendant les individus hautement responsables de leur pathologie et comme soutenant des vues excessivement essentialistes du sujet humain. Tennant (1997) cite par exemple Erik Erikson, suggérant que la santé mentale émane d'un ajustement réussi aux demandes de la société, sans tenir compte du fait que certaines formes d'organisation sociale peuvent s'avérer malsaines et aliénantes. Il concède qu'une théorisation psychothérapeutique récente, influencée par le féminisme notamment, comprend un angle socioculturel potentiellement plus radical, plus critique, lorsqu'elle met en cause par exemple l'absence littérale et souvent émotionnelle du père dans la prise en charge des soins donnés à l'enfant (Sayers, 1995). Il néglige toutefois dans une large mesure, entre autres, l'apport des théoriciens des relations d'objet qui ont suggéré que certaines formes d'organisation sociale sont par elles-mêmes aliénantes et malsaines sur le plan émotionnel tandis que d'autres peuvent se révéler plus libératrices (Frosh, 1991).

Il est intéressant de noter que les réserves émises par des formateurs d'adultes tels que Mark Tennant entrent en résonance avec les critiques très récentes portées contre ce qui est désigné comme la « culture de la thérapie », à laquelle la psychanalyse est considérée avoir fondamentalement contribué. C'est en ces termes qu'un bon nombre d'auteurs considèrent que les éducateurs et l'éducation se sont embourbés dans le « marécage vaseux » de l'« éducation thérapeutique ». Parallèlement, la conception plus ancienne qui prônait une stricte immersion cognitive dans un sujet unique, alimentée par son allégeance à la raison, à la science et au progrès, se retrouve maintenant submergée par un tsunami

d'« émotionnalisme ». Je remets en question cet idéal renvoyant aux Lumières et excluant la subjectivité, les émotions, non seulement sur le plan épistémologique, mais aussi en tant qu'illusion et que conception réductrice de la réalité. Autrement dit, un subjectivisme pernicieux s'est substitué à une éducation rationnelle humaniste, basée sur un investissement de la connaissance certes critique mais non passionné. Kathryn Ecclestone et Dennis Hayes (2009) soutiennent que, notamment sous l'influence de la psychanalyse, l'éducation thérapeutique est loin d'être progressiste et inoffensive : elle découle d'une conception diminuée et fragile du sujet humain qui aurait besoin de thérapie du berceau à la tombe. Ils ajoutent que l'éducation thérapeutique renonce tout bonnement au projet éducatif libérateur. Un programme de développement personnel, soutenu par une armée de mentors (pairs, coachs de vie, psychothérapeutes, psychologues, psychanalystes), a remplacé un programme construit à partir d'une sélection classique rigoureuse de connaissances, soutenu par des spécialistes engagés à le respecter et sûrs de leur discipline. L'éducation thérapeutique charrie avec elle une batterie d'ingénierie sociale ou d'outils de contrôle des citoyens censés devoir être accompagnés pour se sentir mieux avec eux-mêmes autant que pour se préparer au marché du travail, plutôt que d'être encouragés à réfléchir sur l'ordre social de façon critique et rigoureuse.

Cette réfutation plaît à certains éducateurs du fait de sa prise de position anti-thérapeutique, anti-psychologisante. Nombre d'entre eux, sous l'influence du poststructuralisme, avancent entre autres que, par toutes sortes de pratiques « éducatives », se soucier des dimensions subjectives et émotionnelles peut servir à modeler un sujet pour qu'il se comporte de façon conforme socialement (Usher et Edwards, 1994). En fait, certaines publications européennes, britanniques incluses, opposent une résistance à la psychologisation du sujet humain de quelque manière que ce soit, en partie en réaction à la tendance psychologisante, individualiste et anhistorique forte et parfois dominante de la recherche nord américaine et de ses écrits sur les processus éducatifs (West, 1996).

Bien entendu, une telle critique et une telle préoccupation peuvent donner lieu à une série d'arguments contraires, l'un des plus importants étant la tendance à tout amalgamer sous la même bannière d'éducation thérapeutique, de la psychanalyse aux rudiments d'alphabétisation émotionnelle. Un autre danger consiste à reléguer la réalité intérieure, et plus généralement tout processus psychologique, à un statut de simple épiphénomène, ce qui serait tout aussi insatisfaisant.

Il faut également constater que la théorie des relations d'objet est à peine mentionnée dans ce type de publications, ce qui traduit sans doute bien le caractère marginal qu'elle revêt dans la pensée éducative. Or, il est important d'en tenir compte pour construire des modèles de compréhension holistiques et interdisciplinaires, car en mettant l'accent sur l'intersubjectivité, les relations d'objet permettent d'intégrer de façon bipolaire les dimensions socioculturelles et psychologiques dans l'étude de phénomènes divers (Hollway et Jefferson, 2000 ; Merrill et West, 2009).

## **Relier les dimensions sociales et psychologiques**

En réalité, un effort croissant est fait par un certain nombre de chercheurs pour conjuguer les dimensions socioculturelles et psychologiques de l'expérience et de son analyse, dans leur théorisation des processus d'apprentissage, de mise en sens et de mise en récit. Ceci est

particulièrement vrai pour les recherches menées dans le domaine biographique, rappelant peut-être les traditions interdisciplinaires psychosociales qui remontent à l'École de Sociologie de Chicago et à la psychologie sociale, mais qui se sont perdues tandis que la sociologie est devenue plus positiviste et statistique, et la psychologie plus essentialiste et scientifique (Bruner, 1990 ; Chamberlayne et al, 2004 ; Hollway et Jefferson, 2000 ; Hunt et West, 2009 ; Merrill et West, 2009 ; Wright Mills, 1959). La psychanalyse féministe a grandement contribué à nourrir ces aspirations interdisciplinaires, bien que, selon Jane Flax (1991), les féministes, comme la plupart des formateurs pour adultes, étaient au départ totalement opposées à considérer l'oppression des femmes en termes psychologiques. La psychanalyse freudienne aggravait la difficulté en plaçant l'envie du pénis (l'idée que les femmes désirent être plus semblables aux hommes et se sentent inférieures parce qu'elles ne le sont pas) au cœur des théories de la perte et du désir inconscient (Sayers, 1995). Mais des auteurs comme Janet Sayers (1995) ont déplacé l'attention sur l'importance d'impératifs culturels plus vastes dans la vie intersubjective. Par exemple, le père demeure littéralement et symboliquement absent des soins en général, et le travail émotionnel continue à être considéré comme relevant de la responsabilité des femmes, ce qui peut être tout autant aliénant pour la femme que pour l'homme. Un grand nombre de féministes en vinrent à contester les théories des relations d'objets précisément à cause de leur compatibilité avec un modèle constructiviste du développement humain et de la formation identitaire dans lequel la culture s'insinue au cœur des processus les plus intimes.

Stephen Frosh et ses collègues (2005), dans leur pratique de recherche basée sur le récit biographique s'inspirant des relations d'objet, ont constaté chez d'autres chercheurs une plus grande intégration de facteurs socioculturels aux théorisations psychanalytiques (par exemple Hollway et Jefferson), conjointement à la volonté de la psychologie sociale de s'investir dans une prise en compte du « sens ». En s'appuyant en partie sur des *insights* poststructuralistes, ils étudient comment les sujets sont classés en fonction de critères culturels et interprétatifs. Ils pensent toutefois que c'est insuffisant et font appel aux concepts kleinien de clivage et d'idéalisation (Klein, 1998). Dans leur recherche récente sur des garçons de 11 à 14 ans, ils interrogent l'homophobie et des expériences de masculinité, qu'ils interprètent de manière psychosociale. Certains garçons peuvent remettre en question leurs points de vue tandis que d'autres ne le peuvent pas. À l'aide d'entretiens biographiques « de type clinique » (encourageant l'exploration de l'ouverture, des contradictions et du matériel à teneur émotionnelle), ils interrogent les processus à l'œuvre chez les garçons qui succombent ou qui résistent à l'homophobie. Ils observent que la résistance peut s'être forgée par identification aux personnes-ressources<sup>6</sup>. Le récit d'un jeune homme fait apparaître une forte identification à la mère, dans un contexte de violence paternelle. Au cours de l'entretien, mené par un homme, un processus d'identification et de clivage est identifié, dissociant le « mauvais » père de la réalité du « bon » interviewer. Les chercheurs concluent que les discours sociaux sur l'homosexualité masculine et sur ce qui constitue un bon père ne sont pas de simples données sur lesquelles s'appuyer passivement. Au contraire, des forces intersubjectives dynamiques sont en jeu (telles que le clivage et l'idéalisation), « construisant et organisant certains modes de masculinité et en inhibant d'autres », jusque dans la situation de l'entretien biographique (Frosh et al, 2005).

Dans le cadre de recherches biographiques similaires portant sur la

6. La formule « personne-ressource » est proposée ici pour traduire l'expression significant other, telle qu'employée dans *Why Adults Learn* (Courtney, 1992) et dans *Beyond Fragments* (West, 1996).

formation pour adultes et ayant recours à la théorie des relations d'objet pour compléter une analyse socioculturelle, il apparaît que les réponses individuelles à des situations d'oppression peuvent varier considérablement, y compris au sein de populations issues d'un même milieu (Hunt et West, 2006 ; Merrill et West, 2009 ; West, 1996). Certaines personnes semblent par exemple plus aptes à endurer l'oppression et demeurent plus ouvertes psychologiquement à de nouvelles expériences que d'autres, malgré des circonstances difficiles et des histoires d'apprentissage pénibles. Une nouvelle recherche transeuropéenne sur les étudiants « non-traditionnels »<sup>7</sup> de l'enseignement supérieur qui se base sur des méthodes de récit biographique, tente de rendre compte et de théoriser ces processus (le projet RANLHE, Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education). Des échanges interdisciplinaires entre chercheurs ont eu lieu, conjuguant par exemple le travail du sociologue Pierre Bourdieu avec celui de psychanalystes tels que Donald Winnicott. L'analyse perspicace bourdieusienne des habitus et des dispositions met à jour comment un apprenant ayant un capital socioculturel limité risque de devoir se débattre dans un habitus particulier, notamment au sein des habitus les plus fermés de certaines universités ou disciplines. L'approche structuraliste de Bourdieu nous permet par exemple de comprendre comment un étudiant adulte de la classe ouvrière peut se trouver identifié et contraint par un tel habitus. Cela dit, Bourdieu, comme tant d'autres sociologues, ne parvient pas à expliquer comment et pourquoi certains étudiants, au détriment de la norme peut-être, trouvent les ressources leur permettant de survivre, voire même de prospérer dans un habitus particulier.

7. La définition que nous employons dans notre recherche est large et comprend tout étudiant-e sous-représenté-e à l'université, que ce soit pour des raisons aussi diverses que l'âge, le genre, la classe sociale, les origines familiales, le groupe d'appartenance ethnique, le handicap ou la situation géographique (et leur combinaison), le facteur de la classe sociale demeurant prédominant par exemple.

Les idées de Donald Winnicott (1971) sont utiles, et tout spécialement son concept d'espace transitionnel dans les relations intersubjectives. Cet auteur était à la fois intéressé par la façon dont le tout petit se débat pour se séparer de la première personne qui prend soin de lui et par ce qui rend cela possible de façon psychologiquement saine. Il appliqua cette idée aux processus de séparation et de négociation de soi qui se produisent à l'âge adulte : qu'est-ce qui permet de sortir de la dépendance et d'attitudes défensives pour se tourner vers une plus grande ouverture à la prise de risque et à des tentatives créatives, de passer de formes d'attachement vécues dans un relatif sentiment d'insécurité à d'autres plus confiantes (Winnicott, 1971) ? La notion d'espace transitionnel peut s'envisager aussi bien par exemple dans le contexte de l'université ou de la thérapie. Les personnes-ressources et leurs réponses sont considérées comme importantes dans la réévaluation de soi et de son potentiel, ainsi que dans la capacité à dépasser ses angoisses quant à savoir si l'espace en question est fait ou non pour des individus comme soi. Une personne peut en arriver à penser et à sentir différemment à son sujet, ainsi qu'à propos de « la réalité » et de ses possibilités futures, grâce à la faculté de personnes-ressources (enseignants ou autres professionnels respectés) à contenir l'angoisse, à encourager la mise à l'épreuve et à légitimer cette prise de risque. Dans la mesure où l'on se sent vu, compris et légitime aux yeux de personnes-ressources pour soi, on peut considérer que des processus émotionnels archaïques sont à l'œuvre au cœur même de l'institution académique, rationnelle en apparence.

## **Les relations d'objet, le self et l'angoisse**

Dans la théorie des relations d'objet, telle que développée dans les travaux

de Winnicott, Klein et d'autres psychanalystes, les relations intersubjectives (et par extension la culture et la société) sont placées au cœur des luttes pour le self, dans l'apprentissage et dans d'autres contextes transitionnels. Les apports de Melanie Klein, basés sur l'observation clinique, de même que ceux de Winnicott, ont profondément influencé la façon de penser l'apprentissage et le récit de vie. Avancer que le self se construit chemin faisant, que nous internalisons les objets (qu'il s'agisse de personnes totales ou partielles, ou du fameux sein) et les absorbons comme des ensembles de relations internes fantasmées qui deviennent les blocs de construction de nos personnalités, n'est pas la moindre de ses assertions ( Frosh, 1991 ; Klein, 1998). Selon cette approche des relations d'objet, le self et la subjectivité sont conçus de façon dynamique, comme étant un produit jamais achevé de relations avec des personnes réelles et divers objets, y compris symboliques.

Du point de vue kleinien, comme nous l'avons souligné, l'angoisse est fondamentale. Dans l'expérience première, le self existe dans une condition de dépendance absolue aux autres et les réponses de ces derniers sont cruciales pour un développement sain. L'angoisse est en partie générée par la vulnérabilité et la confiance d'un individu, mais aussi par sa capacité de détruire, de haïr, d'envier tout autant que d'éprouver des sentiments d'amour. L'éventail complet des sentiments se forge, selon le cas, dans les interactions du bébé avec la première personne qui en prend soin, qu'il ressente la faim (le bébé n'a pas de représentation du temps) ou tout autre besoin, cela peut susciter de la frustration comme de la destructivité. La réponse d'autrui aux projections est cruciale pour établir des relations suffisamment bonnes : l'autre est à même de contenir et de traiter les sentiments même les plus haineux (d'être riche de pensées attentionnées) et de les lui retourner dans une forme plus digeste. Parler, émettre des sons et produire des mouvements rythmiques apporte du réconfort ainsi que le sentiment que tout va fondamentalement bien. C'est, en fait, ce en quoi consiste un échange idéal. De son côté, le bébé peut internaliser le bon objet maternel, créant ainsi une sensation de bien-être et une impression de bonté dans un monde perçu également comme bien intentionné. Au travers du regard de l'autre, le bébé apprend le pouvoir du langage et ses jeux, il fait l'expérience d'une certaine autonomie et apprend à penser. Ce faisant, nous en venons à réaliser que le surgissement de besoins peut être vécu comme une expérience plaisante et non redoutée et cela participe à l'édification de formes de communication plus ouvertes dans la vie. Pour autant, aucun de ces processus intersubjectifs n'est parfait et l'angoisse demeure présente « sous la surface des choses ». M. Klein a développé le concept de clivage comme mécanisme de défense pour lutter contre une telle angoisse, contre le fait d'être dépendant et d'avoir des besoins : nous pouvons cliver les parts « mauvaises » de nous-mêmes (lorsque nous avons faim par exemple) des « bonnes » parts (lorsque nous sommes nourris) (Frosh, 1991 ; Hollway et Jefferson, 2000 ; Klein, 1998). De tels processus de clivage peuvent être employés à l'âge adulte lorsque nous nous sentons vulnérables, dépendants ou incompetents. Alors, nous pouvons projeter sur des personnes ou sur des groupes entiers nos « bons » et « mauvais » aspects. Nous pouvons construire une image idéalisée de nous-mêmes dans une quête désespérée d'attention, de reconnaissance et de « nourriture » ; ou bien, nous pouvons nous sentir totalement inadéquats et nous replier sur nous-mêmes aux limites de l'espace transitionnel.

C'est ainsi que les théories des relations d'objet nous aident à comprendre plus profondément l'expérience vécue par les apprenants et le processus d'apprentissage. Sauf exceptions notables telles que celle de Georges H.

Mead, la sociologie est rarement parvenue à proposer une véritable compréhension du monde intérieur ou une théorie convaincante sur la manière dont le fait social se traduit en différents états internes. Sa conception du sujet a souvent été réduite à guère plus que des traitements de l'information cognitifs et rationnels ; ou, dans un même ordre d'idées, à limiter les processus à de simples mutations sur le plan cognitif, d'un état de conscience erronée vers un état de conscience plus élevé par exemple (Hollway et Jefferson, 2000 ; Hunt et West, 2009 ; Steedman, 1987). La théorie des relations d'objet offre une vision plus nuancée, autrement dit, nous pouvons comparer la dynamique psychologique et le développement du self à une mise en scène théâtrale. Dans le scénario, certains personnages avec lesquels nous interagissons « là-bas » peuvent être persécuteurs, voire maltraitants, et les processus internes en viennent à reproduire cela, la victime devenant le bourreau. Toutefois, les statuts des personnages peuvent changer à mesure que de nouvelles personnes apparaissent sur la scène intersubjective : des personnes auxquelles nous nous identifions, que nous respectons, dont nous nous sentons respectés et qui néanmoins nous mettent à l'épreuve. Pour illustrer ces processus, voici maintenant deux études de cas empruntées à la recherche auto/biographique.

### **La recherche auto/biographique**

Les méthodes biographiques de type clinique basées sur la narration sont utilisées pour générer une description dense qui offre la matière première nécessaire à la construction d'une compréhension fouillée de la complexité des relations humaines et des processus d'apprentissage. Bien que situé aux limites du champ éducatif, un riche corpus de recherches biographiques d'orientation psychanalytique s'est ainsi lentement constitué sur les deux dernières décennies. Les méthodes ont été appliquées dans diverses études portant sur l'expérience subjective, que ce soit dans le domaine médical et du travail social ou dans des contextes éducatifs (Chamberlayne et al, 2004 ; Salling Oleson, 2007 a & b ; Weber, 2007 ; West, 1996, 2001).

En créant un espace transitionnel suffisamment bon, de telles méthodes encouragent la mise en récit et permettent aux participants de s'engager dans un travail réflexif avec les chercheurs, afin d'identifier des thèmes émanant de leur matériel et d'explorer la nature de leur récit. Les détails concernant cette méthodologie et ses références théoriques ont fait l'objet d'une publication récente, ainsi que les points qu'elle a en commun avec des processus thérapeutiques tels que l'importance accordée à l'attention, au respect, à la nécessité de prendre en compte l'angoisse et de construire des relations basées sur la confiance et la collaboration (Merrill et West, 2009). Comme nous l'avons suggéré, les participants peuvent s'impliquer dans les analyses de leur matériel narratif, y compris dans ce qu'il peut contenir de difficile à dire et/ou dans ce qui peut manquer dans le récit (Merrill et West, 2009 ; West, 1996, 2001, 2007). Les méthodes, quant à elles, permettent d'éclairer dans la durée les processus psychosociaux complexes à l'œuvre au niveau de l'apprentissage, du désir et de la résistance, tant dans un cadre privé que dans un contexte public plus large.

Il existe une dimension auto/biographique explicite dans certaines recherches (Hollway et Jefferson, 2000 ; Merrill et West, 2009 ; Stanley, 1992). Roper (2003) souligne combien la recherche ne consiste pas seulement à produire des mots à propos d'expériences réalisées ailleurs mais nous engage dans une situation de relation et d'expérience à part

entière. Ce type de relation peut produire, consciemment et inconsciemment, des configurations de réponse qui facilitent ou entravent la compréhension. Il n'empêche que, même dans une recherche prétendument réflexive dans laquelle les chercheurs sont vigilants à la façon dont des facteurs tels que l'âge, la classe, le genre, la sexualité, l'ethnicité, etc., façonnent une rencontre, il peut n'y avoir qu'une très mince attention portée à la manière dont l'angoisse par exemple, peut s'immiscer et trouver des modes d'expression inconscients, ou aux processus de transfert et de contre-transfert ainsi qu'à leur façon d'opérer. Le travail de réflexivité du chercheur devient central et comprend l'examen de ses propres mouvements contre-transférentiels (Merrill et West, 2009).

Les entretiens sont transcrits entièrement et les chercheurs comme les participants peuvent s'appuyer sur des grilles d'analyse pour élaborer sur le matériel recueilli (id). De la sorte, la recherche en elle-même peut devenir un processus d'apprentissage dynamique sous forme de dialogue, surtout lorsqu'elle contient une dimension longitudinale qui permet aux chercheurs de passer des heures avec les apprenants à l'occasion de différents cycles de recherche. À mesure que la recherche avance et que les relations se consolident, les problématiques sont reconsidérées dans un procès qui peut devenir dynamique et itératif, et qui génère, vérifie et repense les hypothèses sur la durée. Certains participants prennent de l'assurance et deviennent de plus en plus curieux de leur propre vie : il leur arrive de dire qu'ils trouvent inhabituel que quelqu'un puisse s'intéresser à eux, à leur expérience, et les écouter avec respect. Associer des stratégies interprétatives psychanalytiques à des intuitions et aux pratiques cliniques permet d'éclairer les mobiles conscients et inconscients qui sous-tendent l'investissement individuel dans l'apprentissage ainsi que le discours qui y est rattaché (Frosh et al, 2005 ; West, 1996, 2001). Cette méthode favorise l'émergence d'une « vision binoculaire »<sup>8</sup> au travers de récits psychosociologiques. Cependant, ces approches approfondies ne sont pas sans soulever des questions de frontière, s'il en est, entre la recherche et la psychothérapie. Je reviendrai sur ce point à la fin de l'article.

8. Expression bionnienne employée par S. Frosh dans son ouvrage de 2005. La notion de « vision binoculaire » dans la recherche s'entend ici dans le sens d'une tentative de construction d'une compréhension qui tresserait ensemble les pôles socio-culturel et psychologique.

## Deux exemples représentatifs

Brenda a participé à une recherche longitudinale réalisée auprès d'adultes en formation à l'université (West, 1996). Au départ, elle se présentait comme une femme de 52 ans au parcours scolaire inachevé, angoissée et manquant d'assurance. Elle traversait une situation de changement et de transition dans sa vie et s'accrochait à un mariage malheureux. Enfant, elle avait subi de la maltraitance émotionnelle et doutait de sa capacité à s'en sortir. Elle était inquiète de ce que les autres pouvaient penser d'elle. Dans les premières étapes de cette recherche (qui en a comporté sept sur quatre ans), elle a raconté qu'entreprendre une formation était pour elle un moyen de se rendre plus acceptable auprès de son mari et de ses amis (à lui). Elle disait qu'elle investissait dans les études supérieures de peur de voir son mariage se désintégrer. Selon ses toutes premières paroles, le monde des études supérieures représentait plus une menace qu'une chance, car il était plein, comme elle le disait, de personnes intelligentes ne lui ressemblant pas du tout. Elle se défendait de vouloir être une étudiante de peur d'être rejetée et continuait à parler d'elle en tant que mère et épouse qui participait à mi-temps à des cours et non en qualité d'étudiante à part entière. Trois ans plus tard, alors qu'elle se rapprochait de la licence, Brenda se sentait plus forte et parlait d'elle-même comme d'une étudiante à

l'université et comme d'une personne davantage maîtresse de sa vie. Elle pouvait exprimer des sentiments et des idées de toutes sortes à propos de littérature, de l'enseignement supérieur et de l'expérience ambivalente qu'est celle de l'apprenant. Pour elle, cela était essentiellement dû à l'influence de quelques personnes-ressources, dont certains enseignants, à une de ses filles qui était également étudiante, ainsi qu'à toutes sortes de personnages littéraires auxquels elle s'identifiait fortement. Brenda les emmenait partout avec elle dans sa tête, disait-elle, comme une prostituée dans un roman de Maupassant. Il y avait là une forte identification car, comme une prostituée, elle s'était sentie utilisée et maltraitée par les hommes. Elle était alors en thérapie et disait parvenir mieux à réfléchir aux aspects émotionnels de sa vie et de l'apprentissage.

Brenda a parlé de rencontres précises faites dans le milieu universitaire, notamment celles concernant un certain nombre d'enseignant-e-s, et de leurs attitudes pendant les séminaires. Il lui a semblé que quelques un-e-s parlaient presque comme si elle était transparente. Elle a toutefois décrit un chargé de cours qui, dit-elle, l'a fait se sentir comprise dans ses tentatives maladroites pour participer à la discussion de groupe. Nous sommes ici sur le terrain psychosocial des relations d'objet sur lequel nous pouvons nous sentir vus et compris, qui est également celui des angoisses contenues, et qui favorise le développement d'une pensée propre (accueillant aussi des idées féministes qu'elle avait tout d'abord rejetées). En fait, le matériel narratif nous entraîne au cœur de ce que Winnicott a qualifié d'espace transitionnel. Un séminaire universitaire peut constituer un tel espace au sein duquel des personnes-ressources et leurs attitudes rendent possible l'instauration d'une sorte de renégociation graduelle de soi, de nature fondamentalement émotionnelle. Une personne telle que Brenda peut en arriver à penser et à percevoir le monde ainsi qu'elle-même d'une manière totalement différente, davantage en tant que sujet d'une histoire que comme objet de toutes sortes de projections négatives.

Apprendre réveillait chez Brenda des angoisses fondamentales par rapport à son aptitude à prendre sa vie en main et aux réactions des autres à son égard. Comme nous l'avons vu, l'angoisse peut s'avérer particulièrement forte lorsque l'expérience de vie a enseigné qu'il était plus prudent de rester à l'écart et de réprimer ou de projeter ailleurs ses sentiments difficiles. Gina est une jeune mère célibataire qui vit dans l'Est londonien. Son passé est criblé de scénarii de souffrance, de rejet et de drogues dures. Elle vit dans une communauté qui a été particulièrement victime de la « restructuration économique »<sup>9</sup> et de la fragmentation sociale. Gina a participé à un « projet éducatif et artistique local »<sup>10</sup> dont l'objectif était, par l'intermédiaire d'activités artistiques, d'amener les personnes ayant décroché du système scolaire traditionnel à s'initier aux arts plastiques, à renouer avec les études et/ou à se réinsérer dans le marché du travail (West, 2007, 2009a ; West et Carlson, 2006).

La relation qui s'est instaurée entre Gina et moi en tant que chercheur principal s'est transformée progressivement. Marquée au départ par la suspicion, elle a évolué vers un investissement de sa part plus ouvert et plus authentique dans la recherche. Cette jeune femme m'a dit avoir eu le sentiment qu'on avait fait pression sur elle pour qu'elle s'engage dans des études et dans la recherche d'un travail, et en même temps qu'elle désirait entrer à l'université. C'est grâce aux encouragements d'une infirmière à domicile empathique et dont elle se sentait écoutée que Gina a découvert le centre dans lequel se trouvaient ces ateliers. Elle luttait contre la dépression à cette époque-là. Au départ, cela la contrariait de devoir laisser sa fille à la

9. Le phénomène d'*economic restructuring* au Royaume Uni se rapporte à des processus économiques parfois brutaux amenant au déclin d'anciennes industries manufacturières et à la désintégration des communautés et des formes sociales qui en dépendaient pour vivre.

10. Cette expression tente de rendre compte de ce qui est désigné par *community arts*. Ce mouvement anglo-saxon fut une tentative importante menée pour revivifier les communautés marginalisées en leur proposant toute une panoplie de formes artistiques ; la démarche fut parfois accompagnée par l'idée que cela pouvait aider, au moins partiellement, à régénérer des zones économiquement fragiles au travers de nouvelles formes d'activités allant par exemple de la création de musées au marketing de cultures dites « ethniques ».

crèche et elle éprouvait des sentiments ambivalents par rapport au programme. Souvent, elle refusait de participer et restait à l'écart par défi. Il lui arrivait de dénigrer ce qui se faisait ainsi que les personnes impliquées. Mais, disait-elle, elle a changé et s'est mise à se sentir plus créative et mieux dans sa peau. À un moment donné, insistait-elle, elle ne pouvait supporter aucun désordre, ni chez elle ni ailleurs, et tout devait être rangé à sa place : « *Je déteste le bazar, et tout le monde est après moi pour que je la laisse manger toute seule* ». Gina n'a jamais laissé sa fille jouer par terre de peur qu'elle ne se salisse, alors qu'à l'étage les autres enfants « *traînaient partout* ». Elle était plus à l'aise maintenant, tant avec elle-même qu'avec sa fille. Elle avait appris à jouer plus librement elle aussi, à sa façon.

Gina a travaillé sur une sculpture pendant un certain temps et est passée d'une position de retrait à un engagement plus authentique. « *Quand j'étais enceinte, je n'avais pas vraiment grossi. Je me suis fabriqué un petit ventre de femme enceinte avec un panier à linge dans lequel on met le linge. J'ai utilisé du grillage à mailles fines et du plâtre de Paris et l'ai peint avec des couleurs bizarres. Celles-ci exprimaient en quelque sorte l'humeur dans laquelle j'étais lorsque j'étais enceinte, un peu sombres, des couleurs tristes, un peu froides. Oui... je ne sais pas les gens qui la regardent ne comprendront probablement pas, mais pour moi c'est un reste de colère* ».

Elle s'est intéressée à réfléchir aux principes sous-jacents à la réalisation d'une bonne sculpture – à sa grammaire – plutôt que de copier simplement ce que d'autres faisaient. Elle a réalisé qu'elle racontait aussi une histoire, ce faisant, sur des aspects douloureux de sa vie qu'elle était difficilement parvenue à admettre jusqu'alors. La grossesse était difficile et éprouvante et, par moments, elle se sentait irréaliste parce qu'elle n'avait pas l'air d'être enceinte. Elle était déprimée et « *vraiment mal tout au long* ». Elle projeta son humeur dans sa sculpture. Elle essayait, disait-elle, de « *sortir de ça, de l'obscurité* ». Il n'y avait pas de tête sur la sculpture non plus ; c'était un torse sans tête et, disait-elle, c'était voulu : « *Alors il n'y a pas de tête et je crois quand j'étais enceinte je ne sentais pas vraiment. Je crois que je n'étais qu'une porteuse de bébé. C'est ce que je ressentais. Il n'y a ni tête ni jambes parce qu'en fait, je n'étais pas une personne. Comme une machine à bébé. Donc juste un milieu, juste des seins et un ventre* ». Elle disait qu'elle trouvait que sculpter était thérapeutique. Projeter des sentiments perturbés, ambivalents, voire destructeurs, dans une activité créatrice peut faire partie de la démarche artistique. Comme l'a observé Winnicott (1971), cela offre un cadre pour retravailler symboliquement des sentiments pénibles, pour les comprendre et, dans une certaine mesure, pour les transformer. En termes de relations d'objet, une sculpture peut être introjectée et faire un peu pencher la balance du drame intérieur. Participer à ce projet artistique, comme à d'autres activités d'apprentissage pour adultes, fournissait un espace transitionnel précieux dans lequel l'angoisse et la résistance pouvaient être atténuées par les réactions appropriées de personnes-ressources (des personnes dotées consciemment ou inconsciemment de capacités leur permettant d'accompagner autrui malgré leurs propres angoisses, et de contenir les projections haineuses et destructrices qu'elles recevaient sans se refermer sur elles-mêmes). Gina a mentionné l'importance du chargé de cours et en particulier celle d'un animateur, ainsi que d'autres membres du groupe, qui l'ont aidée à sentir qu'elle pouvait prendre des risques sans être rejetée ni ridicule.

De tels processus émotionnels archaïques – ainsi que toute une série de manœuvres défensives contre des formes de relation plus ouvertes – se

trouvent dans ce cas au cœur de l'apprentissage bien qu'ils ne soient mentionnés que de façon marginale dans la littérature. La notion de self se trouve à la base de ces processus. Tant Brenda que Gina ont exprimé leur sentiment d'être davantage elles-mêmes au travers de ces expériences. Dans la perspective des relations d'objet, le self émerge d'un processus développemental – et non comme un donné – au travers de mécanismes reliant la culture au sens large et la société à une expérience intersubjective intime, à des structures mentales internes et à des états corporels. Un tel self est profondément contingent. Outre l'impact de son environnement immédiat et culturel, le self dépend des qualités particulières de la relation, qui rendent possible ou non l'émergence d'une stabilité intérieure suffisante et le développement d'une capacité suffisante à s'engager dans des expériences diverses de façon relativement ouverte et spontanée, ainsi qu'à penser ces expériences. L'absence de conditions « suffisamment bonnes », de même que leur interruption due à des séparations ou à des relations maltraitantes dans la prime enfance, peut produire des structures internes saturées d'éléments persécuteurs qui sapent la structuration d'un état du self cohérent, ainsi qu'une capacité à penser nourrie par un engagement passionné dans le monde (Bion, 1962, 1967 ; Frosh, 1991 ; Holmes, 2006). Un autre théoricien des relations d'objet, Wilfred Bion (1962), était particulièrement préoccupé par les processus de l'acte de penser et par leur relation à la pensée, à l'expérience et à l'émotion. Il établit des distinctions très nettes entre le fait d'apprendre sur l'expérience et d'apprendre de l'expérience, de même qu'entre les pensées et l'acte de penser. Il défendait l'idée que penser relève de la capacité d'apprendre à partir de l'expérience – d'une expérience forgée dans la relation –, ce qui implique l'aptitude à construire des connexions et la prise en compte de la frustration, de la perte ou de l'angoisse – compréhension qui renvoie à l'idée avancée par Freud, selon laquelle la pensée ou l'imagination sont enracinées dans la nécessité de répondre à une absence ou à une perte, telles que celles ressenties par rapport aux personnes dispensant les tout premiers soins. Les pensées, disait-il, « doivent être contenues par un penseur qui peut les penser » (Holmes, 2006). À l'âge adulte, l'activité symbolique, telle que l'activité artistique ou l'écriture créative, peut remplir cette fonction. Des pensées et des sentiments embrouillés et troublés peuvent être projetés dans une activité qui les contient, permettant ainsi qu'ils soient considérés à nouveaux frais. Cela, en retour, suscite et permet que se déploie une capacité à penser et à expérimenter le sentiment de soi (Hunt et West, 2009). Se sentir contenu et plus apte à penser, de façon intégrée sur un plan psychosomatique, apporte au self l'assise nécessaire pour traverser la vie avec plus de confiance.

### **Psychanalyse, frontières et réflexivité**

Dans cet article, j'ai avancé que les théories psychanalytiques des relations d'objet, combinées à la recherche auto/biographique, offrent des éclairages et une compréhension d'une grande richesse au sujet de l'ambivalence qui sous-tend les processus d'apprentissage et l'édification du self ainsi qu'au sujet des phénomènes relationnels. Il existe un foisonnant corpus d'écrits à orientation clinique, intégrant la dimension sociale et sophistiqués au niveau théorique, à même de nous aider à comprendre comment le désir mais aussi la résistance vis-à-vis de différents objets (pouvant être symboliques) trouvent un mode d'expression, y compris au travers des récits que nous rapportons (Sclater, 2004). De telles perspectives rendent perceptible la

nature contingente du développement humain, dont les angoisses archaïques affleurent même sous l'apparence la plus policée. Cette approche permet de générer une compréhension nouvelle et plus holistique du caractère central des émotions dans l'apprentissage ainsi que de la façon dont ce fait peut être théorisé. La nouveauté porte également sur la pensée à propos du processus de penser lui-même. Cela nous aide à devenir plus sensibles à ce qui se trouve souvent derrière les apparences, aussi bien en nous-mêmes qu'en autrui.

Cependant, le type de recherche décrite ci-dessus nous entraîne vers un territoire-frontière difficile entre des processus explicitement thérapeutiques et ceux relevant du domaine de l'éducation (et de la recherche). J'ai exploré cette question dans des ouvrages récents écrits avec une collègue (Hunt et West, 2006, 2009). Lorsque du matériel refoulé a fait surface, la recherche ou l'enseignement ne procurent pas le soutien sur le long terme qu'offrent la plupart des cadres thérapeutiques. Il se peut que les enseignants et/ou les chercheurs ne soient pas à même de contenir certains mécanismes tels que le transfert et le contre-transfert, ou qu'ils ne sachent que faire lorsque des étudiants rencontrent du matériel personnel qui les secoue et les perturbe. Ils ne sont pas thérapeutes. C'est en ce sens que travailler à la frontière entre éducation, thérapie et recherche peut être une gageure. Une approche psychanalytique, s'appuyant sur la théorie des relations d'objet et utilisant des méthodes auto/biographiques, offre un cadre permettant d'accueillir un matériel narratif personnel profond, dans la mesure où les personnes avec lesquelles nous travaillons n'étant guère habituées à être écoutées de façon attentive, leur parole peut s'écouler simplement. Il existe un réel danger à se laisser aller à la séduction du rôle du thérapeute. À l'opposé, il existe tout autant le danger d'infantiliser les personnes interviewées, alors que faire l'expérience d'être écouté et de se sentir compris tout simplement peut être thérapeutique pour les sujets participant à la recherche (West, 1996).

Alors, les réponses du chercheur, ses ressources réflexives, ainsi que son aptitude à poser des limites deviennent capitales. Il est nécessaire de cultiver la capacité – fondamentale dans le travail thérapeutique – de se laisser absorber par l'histoire de l'autre, tout en maintenant un sens du détachement et la faculté de penser à ce qui pourrait se produire. Il est ainsi possible d'émettre des jugements éclairés sur ce qu'il est approprié de prendre en compte dans la recherche (ou l'enseignement) et sur ce qu'il vaut mieux laisser de côté ou traiter dans un autre cadre. La recherche elle-même peut offrir un espace sûr, transitionnel, où le jeu a sa place, un espace suffisamment bon dans lequel des risques narratifs peuvent être pris de façon appropriée. Mais il ne s'agit pas ici de malmener les défenses. Toute une gamme de mécanismes de défense intervient en chacun-e de nous, entre nous et dans une activité symbolique. Le fait est qu'en psychothérapie, dans un contexte d'alliance thérapeutique suffisamment bonne, il s'agit d'identifier les défenses et d'y réfléchir parce qu'elles n'ont pas fonctionné pour les personnes et que la vie peut donc sembler vide et absurde. Le thérapeute digère ce qui se passe – y compris les attaques au processus lui-même – et tente de le donner en retour au patient dans une forme plus gérable et plus recevable. Dans des cadres de recherche ou d'enseignement, il peut s'avérer tout à fait inapproprié de mettre en cause l'intellectualisation ou le déni, et toutes autres défenses de cet ordre.

Il n'en reste pas moins que, dans le cadre de recherches, les personnes interviewées peuvent se mettre à penser de façon plus approfondie à leurs expériences d'apprentissage et à leurs relations, et prendre davantage conscience des défenses érigées en classe ainsi que dans leurs récits de vie. Avec le temps, et en partie grâce à la relation établie pendant la recherche,

Brenda s'est rendue compte qu'elle racontait ses histoires et se comportait pendant les cours de façon à apaiser, voire à faire plaisir aux hommes influents. Cette remarque me concerna aussi et elle observa que nous avons pu explorer cet aspect notamment du fait de la qualité de la relation de recherche, mais aussi grâce à la dimension longitudinale du travail et à son expérience thérapeutique personnelle (West, 1996). Toutefois, cet article n'invite pas à une dissolution simpliste des frontières. Il invite plutôt à explorer de façon créative nos questions et ce qu'une approche auto/biographique éclairée et une conscience psychosociale nous font gagner en compréhension des apprenants et de l'apprentissage. Les idées psychanalytiques, en particulier les relations d'objet, forgées dans l'expérience clinique, offrent des ressources conceptuelles riches pour penser l'apprentissage et le sujet dit apprenant, ainsi que pour développer la recherche de façon renouvelée, plus profonde et plus attentive aux personnes. Elles méritent une application bien plus large.

## Références bibliographiques

- Athanassiou-Popesco, C. (2001). *Dictionnaire explicatif des termes winnicottiens*. Paris : Popesco.
- Bion, W. (1962). *Learning from Experience*. London : Maresfield.
- Bion, W. (1967). *Second thoughts*. New York : Jason Aronson.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge : Harvard University Press.
- Chamberlayne, P., Bornat, J. & Apitzsch (2004). *Biographical Methods and Professional Practice*. Bristol : The Policy Press.
- Clarke, C. & Dirkx, J. (2000). Moving beyond a Unitary Self. A Reflective Dialogue. In A. Wilson & E. Hayes (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (p. 101-116). San Francisco.
- Courtney, S. (1992). *Why Adults Learn : towards a theory of participation in adult education*. London : Routledge.
- Diamond, N. & Marrone, M. (2003). *Attachment and Intersubjectivity*. London : Whurr.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London : Routledge Taylor and Francis Group.
- Fenwick, T. (2003). Reclaiming an Re-embodiment Experiential Learning through Complexity Science. *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 123-141.
- Flax, J. (1990). *Thinking Fragments, Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary West*. University of California Press.
- Frosh, S. (1991). *Identity Crisis ; Modernity, Psychoanalysis and the Self*. London : Macmillan.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R., (2005). Struggling towards Manhood : Narratives of Homophobia and Fathering. *British Journal of Psychotherapy*, 22(1), 37-56.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge : Polity.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative Research differently; free association, narrative and the interview method*. London : Sage.
- Holmes, J. (2006). Notes on Mentalizing – Old Hat, or New Wine? *British Journal of Psychotherapy*, 22(2), 179-198.
- Hunt, C. & West, L. (2006). Learning in a border country : using psychodynamic perspectives in teaching and research. *Studies in the Education of Adults*, 38(2), 160-177.
- Hunt, C. & West, L. (2009). Salvaging the self in adult learning. *Studies in the Education of Adults* 41(1), 68-82.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning*. Leicester : NIACE and Roskilde University Press.

- Klein, M. (1998). *Love, gratitude and other works, 1921-1945*. London : Virago.
- Merrill, B. & West, L. (2009). *Using Biographical methods in social research*. London : Sage.
- Roper, M. (2003). Analysing the Analysed : Transference and Counter-Transference in the Oral History Encounter. *Oral History* 21, 20-32.
- Sayers, J. (1995). *The Man Who Never Was, Freudian Tales*. London : Chatto and Windus.
- Sayers, J. (2000). *Kleinians, psychoanalysis inside out*. Cambridge : Polity Press.
- Salling Olesen, H. (2007a). Professional Identities, Subjectivity and Learning : Be(coming) a General Practitioner. In L. West, B. Merrill, P. Alheit, A. Bron & A. and Siig Andersen (eds), *Using Biographies and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning* (p. 125-141). Frankfurt-am-Main : Peter Lang.
- Salling Olesen, H. (2007b). Theorising Learning in Life History : a Psychosocietal Approach. *Studies in the Education of Adults*, 39(1), 38-53.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. & Osborne, E. (1983,1999). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Sclater, S.D. (2004). What is the subject? *Narrative Enquiry*, 13(2), 317-330.
- Stanley, L. (1992). *The Auto/biographical I*. Manchester : Manchester University Press.
- Steedman, C. (1987). *Landscape for a Good Woman*. London : Virago.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and Adult Learning*. London : Routledge.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London : Routledge.
- Weber, K. (2007). Gender, the Knowledge Economy and Every Day Life. In L. West, B. Merrill, P. Alheit, A. Bron & A. and Siig Andersen (eds), *Using Biographies and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Frankfurt-am-Main : Peter Lang.
- West, L. (1996). *Beyond Fragments; adults, motivation and higher education*. London : Taylor and Francis.
- West, L. (2001). *Doctors on the Edge; general practitioners, health and learning in the inner-city*. London : Free Association Books.
- West, L. (1996). *Beyond Fragments : adults, motivation and higher education*. London : Taylor and Francis.
- West, L. (2001). *Doctors on the Edge ; General Practitioners, Health and Learning in the Inner City*. London : FA Books.
- West, L. (2007). An Auto/Biographical Imagination and the Radical Challenge of Families and their Learning. In L. West, B. Merrill, P. Alheit, A. Bron & A. and Siig Andersen (Eds), *Using Biographies and life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning* . Frankfurt-am-Main : Peter Lang.
- West, L. (2009a). Families and their learning: an auto/biographical imagination. In P. Jarvis (Ed), *The Rutledge International Handbook of Lifelong Learning* (p. 67-79). New York : Routledge.
- West, L. (2009b). Really reflexive practice: auto/biographical research and struggles for a critical reflexivity. In H. Bradbury et al, *Beyond Reflective Practice* (p. 66-80). London : Routledge.
- West, L. & Carlson, A. (2006). Claiming and sustaining space ? Sure Start and the Auto/Biographical Imagination, *Auto/Biography* 14, 359-380.
- Winnicott, D.-W. (1971). *Playing and Reality*. London : Routledge.
- Wright Mills, C. (1959/1970). *The Sociological Imagination*. Harmondsworth : Penguin.

**Linden West**

professeur, sciences de l'éducation,  
Canterbury Christ Church university (GB)

**Pour citer ce texte :**

West, L. (2010). Apprendre et le sujet « apprenant ».  
*Cliopsy*, n° 4, 21-35.