

À l'école de l'*acting-out* : un autre regard sur les emportements des élèves

Yves-Félix Montagne

Introduction

L'école bute aujourd'hui sur les conduites hors normes et perturbatrices de certains élèves qui n'entrent pas dans « le programme ». Ils manifestent hors des cadres et des us une version scolaire du « malaise de la civilisation » (Freud, 1929). En agissant de façon imprévue, incompréhensible, impossible, physique, ils questionnent la construction du lien pédagogique et donc la transmission du savoir.

Tous les établissements de France ne sont pas habitués à des emportements exagérés. Mais dans ceux qui le sont, Rossetto (2004) note que des élèves plus jeunes, plus extrêmes et plus nombreux, sont pris dans la récurrence, la fréquence ou la répétition (selon que l'on se place du côté du législateur, de l'éducateur ou du psychologue) de conduites hors piste.

Les situations difficiles dans l'enceinte scolaire ne sont pas nouvelles. Des délits de murmure ou des exaltations de lycéens étaient déjà repérés au XIXe siècle. Ce qui est nouveau, c'est la fréquence de la transgression par des actes physiques.

La nature et les causes de l'impossible que mettent ces élèves sur le tapis restent souvent sans explication singulière. Quand ils évoquent l'inconfort, l'anxiété et la colère que provoquent ces conduites, beaucoup de professeurs (quelle que soit leur discipline d'enseignement) soulignent que leurs ressentis sont dus autant à ce qui est réalisé par les élèves qu'au fait que les causes et la signification de ces emportements leur manquent. « *C'est hallucinant, faire des trucs pareils sans savoir pourquoi [...] Ce que je comprends pas, c'est pourquoi ça leur arrive à tous, enfin je veux dire à chacun et si souvent... ce qui déroute surtout, c'est de pas comprendre pourquoi ils font ça... je reste toujours tout bête devant leurs trucs. Leurs conneries, ça me sidère, c'est incompréhensible. Eux-mêmes ils savent pas pourquoi ils agissent comme ça* ». Les comportements explosifs des élèves rencontrent « l'impossible à penser » des enseignants.

À la lumière du champ praxique des écrits de Freud et de l'enseignement de Lacan, on peut considérer les exaltations des élèves d'un point « où défont les représentations, les discours entendus, les faux accords, les évidences » (Laurent, 2001). Il s'agit donc d'essayer de voir ce qu'il en est de la place du sujet dans les conduites des élèves et pour cela, au lieu de

(se) dire « *ça n'a aucun sens ce qu'ils font... ça n'a pas de sens leurs trucs* », plutôt considérer « *leurs agissements* » comme ayant, surtout, du sens.

Car ces conduites ont du sens si l'on considère les trois acceptions possibles du mot (Rey, 2000). Elles ont du sens (direction) parce qu'elles vont vers le professeur, du sens (sensation) parce que le corps est mis en jeu et du sens (signification) parce qu'elles semblent vouloir dire quelque chose pour celui qui les fait. Cela autorise à mettre en doute leur côté exclusivement « intentionnel » (Bruner, 1996) et plus encore leur côté « génétique » (Barrère et Miulovic, 1999) ou « pathologique » (Revillère et Kuehn, 1999). Cela engage à se souvenir des propos de Canguilhem (1966) qui parle de conduites « anormales » (irrégulières, inaccoutumées, qui s'écartent du fait habituel) et pas anormales (sortant des normes, déséquilibrées, aliénées).

Reste alors à se demander s'il n'y a pas quelque chose à déchiffrer chez certains élèves au-delà de ce qu'ils montrent au premier abord (des transgressions, des oppositions, des agressions). N'y a-t-il pas, pour les professeurs, à s'enseigner du structurel qui se livre dans les inconduites, à se mettre à l'école de l'*acting out* (à s'en enseigner) pour faire la classe et donner cours ? Les élèves n'agissent-ils pas en effet ainsi faute de trouver ailleurs un mode et un lieu de réalisation de quelque chose en eux ? Ne tentent-ils pas d'apprendre autre chose, d'une autre manière que celle accoutumée à l'école ?

Fort de ces perspectives, en traitant le « Réel par le Symbolique du langage » (Lacan, 1975 ; Terrisse et Labridy, 1990), on peut envisager que les conduites emportées des élèves sont adressées et signifiantes. On peut envisager qu'elles sont du même ordre que celles que Freud avait repérées chez certains de ses patients dans la cure. Elles sont des manifestations d'*acting out*.

Si ces comportements s'adressent aux enseignants, ces derniers n'ont-ils pas à s'interroger sur comment les accueillir ? Comment les professeurs peuvent-ils construire leur être professeur en se servant de l'*acting out* ? Quel « agir éthique » (Hegel, 1911) ont-ils à apprendre pour recevoir ce qui dérange plutôt que se « remparder », comme disait Lacan (1963), derrière le retour à l'autorité voire l'autoritarisme et la punition ou l'exclusion ? N'y a-t-il pas des comportements professoraux à éviter ? D'autres conduites magistrales à inventer ?

Cadre méthodologique et conceptuel

La psychanalyse et la méthode clinique

Considérer le phénomène des attitudes difficiles de certains élèves depuis la psychanalyse autorise une présentation de l'élève comme un Sujet¹ (Lacan, 1961 ; Terrisse et Carnus, 2009). Cela engage à rendre compte d'une manière différente la « part de l'adolescent [qui] ne se laisse pas appréhender par les rationalités didactiques pédagogiques et culturelles »

1. Sujet (écrit S) symbolisé \$ (S barré) par Lacan, est « être de désir » dans le sens où il est ce qui permet et conduit le désir chez l'être humain.

que soulignent Ubaldi et Falco (2006). Ainsi les élèves dont il sera question ici seront autres que « l'élève qui ne veut pas apprendre » de Méard et Bertone (1998), autres que ceux ayant un « rapport au savoir pénalisant » (Hatchuel, 2004), qui ne « savent pas apprendre » (Charlot et al., 1999), qui ont « peur d'apprendre » (Boimare, 1999) ou encore qui ne font pas leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1999). Ils sont des sujets qui désirent être et qui le font hors des formes accoutumées.

Rejeter l'analyse d'un phénomène en séparant ce qui se fait de celui qui le fait marque la position analytique. Dans cette logique, non seulement il n'y a pas d'acte sans sujet mais pas non plus de sujet sans cause pulsionnelle qui le pousse. Pour tenter d'identifier un peu des causes et de la structure des conduites impossibles des élèves, on partira de la parole des élèves mais aussi des enseignants qui parlent de leurs élèves. Dans cet usage du discours d'un sujet 1 parlant de lui, ou parlant d'un sujet 2 à un tiers, émerge un peu de la vérité² qui anime le sujet 1. Une vérité ignorée par lui-même. Cette position repose sur le principe du lien signifiant qui avance qu'un Sujet 1 est (aussi) ce qu'en dit un Sujet 2, que les élèves sont (aussi) l'élève fantasmé de l'enseignant.

Il sera montré ainsi que les élèves existent (aussi) par le discours que les professeurs tiennent sur « leurs » élèves. Cette relation permettra un accès à la vérité des élèves (surgie dans leurs actes) grâce à la vérité des professeurs (repérée dans leur discours). Les cas présentés illustreront « une clinique analytique qui tente en effet de localiser, dans les dires du sujet, l'articulation de ce qui le fait souffrir avec le sens qu'il y donne. Qui s'efforce de repérer ainsi ce qui organise son rapport à la réalité » (Montagne, 2009).

« L'analyse qualitative » (Mucchielli, 2009) employée permettra « d'entendre la conception du monde d'un sujet en interprétant son discours » (Chilland, 1983). Cette écoute interprétative engage à « recueillir des signes et en les organisant en un ensemble intelligible et communicable » (Foucault, 1963) de façon à produire un « effet de sens ». Réduction qui s'établit dans ce que le chercheur retient dans un discours pour reconstituer et interpréter une histoire » (Revault D'Allonnes, 1989). Une telle position méthodologique et épistémologique repose sur l'usage de l'équivoque de la langue et sur le lien langage-parole.

Il s'agit d'une part de prendre en compte l'impossibilité du sujet à dire tout ce qu'il désire, pense ou veut, quand il parle, et sur l'impossibilité pour le sujet qui l'entend, d'entendre de façon univoque et identique ce qui a été dit. C'est dans ce malentendu que résident l'usage et les effets opératoires du discours. Il s'agit d'autre part de considérer que le discours d'un sujet qui parle de ce qu'il vit devient signifiant pour celui qui l'écoute à travers les mots choisis par celui qui parle pour s'exprimer. C'est par le croisement de ce qu'a entendu le chercheur avec ce qu'a dit celui qui lui parle, que va se dévoiler un peu de la structure inconsciente du sujet et que la teneur subjective de ce qui est décrit et dit va s'éclaircir. C'est dans le tissage d'un

2. La vérité sera entendue ici comme la cause pulsionnelle qui pousse, agit et émane du sujet (voir la définition et le rôle que Lacan fait jouer à la vérité dans sa théorie des 4 discours, 1970).

lien entre le dit et l'entendu, autant que dans le repérage (et le questionnement) des mots choisis par le sujet pour parler de lui que se construit l'interprétation.

Cette spécificité méthodologique passe par le repérage de l'écart entre le contenu latent et le contenu manifeste du discours, par l'écart entre le « dire et le dit » et par la mise en relation des différents temps de la parole de celui qui parle de lui. Ainsi par la subjectivité de son écoute et par les relances qu'il propose, celui qui écoute permet qu'un savoir autre puisse voir le jour. Ce savoir du sujet qui parle sur lui-même est issu d'un dire véridique (d'une énonciation) et non pas seulement un savoir référé à un corpus de savoir déjà là où vient se loger celui qui parle (un énoncé).

Les paroles présentées, tout en étant singulières, et révélatrices d'eux-mêmes pour ceux qui ont parlé, pourront être source de savoir général et, pourront renseigner le collectif. Il s'agit donc bien, dans une démarche clinique basée sur des entretiens, de « ne pas refouler comme un non savoir, hors du champ... le dire du sujet, l'idée qu'il se fait de son mal, l'interprétation qu'il ne manque pas de s'en faire » (Brousse, 1997).

Les paroles des enseignants et des élèves, qui forment le matériel clinique de ce propos, seront présentés entre guillemets et en italique. Dans les paroles exposées, les parties entre parenthèses sont des ajouts destinés à rendre aux propos parlés une forme grammaticalement correcte. Les paroles ont parfois été conservées dans leur intégralité quand les erreurs grammaticales se sont avérées utiles à l'usage de l'équivoque de la langue.

Les enseignants (Professeurs des écoles stagiaires, professeurs d'EPS titulaires première année, professeurs stagiaires issus de multiples CAPES interne) ont été entendus en groupes d'analyse de pratique (GAP) réalisés à l'IUFM de Paris et au Rectorat de Paris entre 2002 et 2010. Ces rencontres, mensuelles pour certaines, bi-trimestrielles pour d'autres, et d'une durée de deux heures en groupe d'une douzaine de participants, ont donné lieu à des enregistrements intégralement retranscrits et à des verbatim. Ces propos seront utilisés dans l'introduction et dans la discussion.

La construction des cas singuliers repose, elle, sur le discours de Sébastien et Monsieur T, professeurs, et de Lorenne élève de 4ème (les noms présentés ont été changés). Ces sujets ont été entendus lors de 3 entretiens semi-directifs (au sens où l'entend Mucchielli, 2009) de 30 minutes chacun intégralement retranscrits. Dans ces entretiens, (comme dans ceux réalisés en groupe) l'interviewer, à partir de quelques questions ouvertes, demande au sujet de préciser ce qu'il perçoit de la situation considérée. En cela l'interviewer s'applique :

- à repérer les constructions logiques mises en place dans les paroles du sujet qui parle de ce qu'il vit et du ressenti que cela provoque chez lui, et qui parle de ce qu'il vient de dire ;
- à faire éclairer certaines incohérences et certaines récurrences entendues dans le discours du sujet ;
- à proposer ses incompréhensions, ses compréhensions pour cerner les

intentions du sujet qui s'exprime ;

- à suggérer, à pointer, des liens entre les différents moments du récit ou entre les différents récits pour cerner un peu la structure du sujet qui parle.

Il s'engage surtout à ne pas forcer la signification du propos, à ne pas « sur-interpréter » ni introduire de lui-même un signifiant nouveau lors d'un entretien. Les associations que pourront faire naître les mots entendus seront proposées comme base des questions ouvertes lors de l'entretien suivant. Les hypothèses interprétatives surgies lors de la retranscription écrite de l'entretien seront également matière aux questions de la rencontre ultérieure.

Agirs, action, acte, passage à l'acte

Pour confirmer l'hypothèse associant les conduites emportées des élèves à des *acting out*, une présentation précise de ce concept est nécessaire. Il convient pour cela de le mettre en synergie avec ceux d'action, d'acte, de passage à l'acte et d'agir(s).

Action et acte

Les dissemblances entre action et acte restent confuses, Mijola (2002) les désigne conjointement comme « des comportements visant à modifier l'environnement que ce soit avec la finalité d'éviter un déplaisir ou de satisfaire un plaisir ». On peut cependant avancer que l'action renverrait à la durée et l'acte à la ponctualité. L'acte en posant comme primauté ce qui est produit se spécifie de l'action qui se caractérise par son processus.

Selon le Robert, une action est « ce par quoi quelqu'un réalise une intention ». Weber (1922) précise qu'une action est « un comportement doté d'intentions plus ou moins subjectives ». Pour Freud (1901), une action consiste « dans la réalité d'une intention inconsciente ». On peut voir dans ce terme la notion de processus. Un acte est « une action humaine considérée dans son aspect objectif » (le Robert). On peut voir dans ce terme la notion de produit. Pour la psychanalyse, un acte est un « mouvement » (Freud, 1926) qui se différencie d'une action parce qu'il est un saut dans le symbolique et qu'il provoque « un effet de franchissement » (Labridy, 1997). L'acte permet un évitement d'un conflit psychique par l'agir. Le sujet est radicalement changé après sa réalisation, sa réalité est transformée. Il y a un avant et un après acte qui fait que le sujet renaît ou est définitivement transformé (exploit sportif, coup d'éclat, suicide,...). L'acte se spécifie par le changement de mode de rapport au monde. L'acte est en fait, une conduite qui traduit un retour de la pulsion à laquelle le sujet ne peut pas se soustraire, même en en appelant à l'autre ; ainsi, « l'acte est sans adresse et ne peut prendre sens » pour celui qui le réalise (Raoult, 2006).

Passage à l'acte

La psychanalyse a intégré l'acte dans son champ conceptuel pour

caractériser un passage à l'agir quand la verbalisation est défailante ou impossible. Le syntagme *passage à l'acte* est « utilisé pour souligner la violence et la brusquerie de diverses conduites court-circuitant la vie mentale et précipitant le sujet dans une action : agression, suicide, délit... » (Salavin, 2003). Le passage à l'acte comporte toujours une dimension d'agression envers le cadre (ou celui qui l'incarne) qui peut être comprise comme une réaction de défense contre la menace que ce cadre engendre subjectivement pour le sujet. Cette menace est souvent ressentie quand le sujet se sent l'objet de l'autre, quand il perçoit qu'il n'est plus pris en compte comme sujet. Il s'agit en mettant le corps en jeu, d'une tentative de supprimer ou de s'éloigner de cette menace en établissant une nouvelle relation avec le cadre. C'est un agir moteur qui expulse hors du sujet ce qui paraît « une menace interne » pour lui (Raoult, 2006). C'est une conduite qui court-circuite la pensée et projette le sujet dans l'agir. C'est le *Niederkommenlassen* de Freud (1912) (le laisser tomber) tel que l'a relevé Lacan (1963) en précisant la métaphore de « défenestration » à propos du cas « de la jeune homosexuelle » qui se précipite du haut d'un pont sous un train.

Acting out

L'*acting out* a initialement été utilisé comme la traduction française de l'*Agieren* de Freud (1912) tel que le présente Kaufmann (2003), une « répétition du refoulé au lieu et place du souvenir ». C'est une « remise en acte » lors de la cure par effet du transfert, d'un impossible à dire ou à se représenter (Assoun, 1985). Parmi les cas d'*acting out* célèbres, on peut citer celui de « l'homme aux cervelles fraîches » (Kris, 1951) : cet écrivain souffrant de s'accuser de plagiat et de manque d'idées déclare à son analyste qu'il va, après les séances, manger des cervelles fraîches.

Laplanche et Pontalis (1967), considèrent que le passage à l'acte est un cas particulier d'*acting out* et ne voient pas de différences essentielles entre les deux notions. Au contraire, Lacan (1963) précise que « tout ce qui est *acting out* est à l'opposé du passage à l'acte ». Il souligne que dans les deux cas « la position du sujet est structurellement différente. L'*acting out* est une montée sur la scène, c'est un appel à l'Autre, un appel à l'interprétation de l'Autre, de ce que le sujet ne voit pas de lui-même. Le passage à l'acte est une sortie de scène dans laquelle il n'y a plus de sujet et une négation de l'Autre.

Pour préciser le concept d'*acting out*, on doit le rapporter à son étymologie anglaise. *To act out* veut dire jouer un rôle. « *Acter-out* » ou « *act-outer* » est une conduite où le sujet ne parvenant pas à expliquer, à faire comprendre ce qu'il est vraiment, se réfugie derrière un rôle pour jouer ce qu'il a à dire. Il se crée un « Réel de théâtre [...] il met en scène le discours qui le mettait en scène » (Scilicet, 1976). Ainsi, « le jeu se déroule de façon codifiée entre deux partenaires qui ignorent qu'ils le sont » (Lacas, 2001).

Considérer *to act* = jouer et son suffixe *out* = extérioriser, permet de poser

que dans ce type de conduite, le sujet va montrer au dehors ce qu'il a en lui, rapidement, jusqu'à l'achèvement. Cela ne se produit pas hors de la séance mais hors du sujet. Ce professeur précise bien la métaphore dramaturgique en disant : « *il faut toujours qu'il fasse son cinéma. Pour lui le cours c'est un podium, il fait son show* » Cet autre professeur ajoute : « *c'est vrai qu'ils te font sans arrêt des scènes, je crois qu'ils aiment se voir en train de jouer les durs. Pas seulement de se montrer aux autres, se voir eux-mêmes* ». Car « *l'acting out* ex-pose le sujet », le sujet « monte sur la scène » dans *l'acting out* pour y présenter « un faire comme si, un psychodrame » (Lacas, 2001). Dans *l'acting out*, « le sujet devient actif, il met en scène le discours qui le mettait en scène ». Dans ce jeu, « quelque chose du sujet se montre. Quelque chose que lui-même méconnaît. Et cela se montre essentiellement autre que ça n'est » (Scilicet, 1976).

Si « *l'acting out* est essentiellement, dans la conduite du sujet, quelque chose qui se montre, l'accent démonstratif de tout *acting out*, son orientation vers l'Autre, doit être relevé » (Lacan, 1963). Ainsi la position du professeur en face des élèves peut être comprise comme celle de l'adresse, du destinataire de certaines conduites. *L'acting out* est donc bien une demande (de l'élève vers le professeur), une demande sans parole, une façon de se faire entendre sans demander. Or l'on sait avec la psychanalyse que la demande ne porte pas en fait réellement sur les satisfactions qu'elle semble appeler. C'est en cela que Lemaire (1977) explique « qu'il y a toujours un au-delà de la demande ». Pourtant cette réponse, le sujet la demande et l'attend de l'autre à qui il s'ex-pose (se pose hors de lui). Autre auquel il ne laisse pas le choix de ne pas voir ce qui est montré. Millaud (1988) précise : « *l'acting out* est une réponse agie, pas différée, une monstration sans latence, mais non sans agressivité envers l'autre tenu d'y participer ». Dans cette obligation, le sujet cherche le manque de l'autre, comme dans la position et le discours de l'hystérique présentés par Lacan (1970) dans sa *théorie des quatre discours*. *L'acting out* est « un appel, une réplique, un défi » (Kaufmann, 2003) dans le Réel parce que manqué dans le Symbolique comme dans l'Imaginaire. Or, la psychanalyse explique que le réel se caractérise justement par le fait que les mots défont pour le nommer, par le fait que « c'est à l'impossible à dire que se mesure le réel » (Lacan, 1973).

De plus, le fait que, dans *l'acting out*, le sujet qui s'adresse à l'autre n'ait pas conscience de cet appel à la symbolisation, permet d'éclairer cette répétition perpétuelle des emportements des élèves. Il n'y a, en fait, « pas de modification de structure » chez le sujet qui reproduit des *acting out*. Ce qui sort, ressort ainsi toujours. Les manifestations du réel qui dérangent le cours sont marquées du sceau de la répétition et de ce que Freud (1920) appelait la « compulsion ». Ainsi, *l'acting out* se caractérise par la redite en acte, pas identique, mais sous des formes colorisées, déclinées, d'un lien signifiant entre l'acteur et le spectateur. Cette relation semble d'autant plus signifiante pour les élèves qui se « trouvent mal » à l'école. Charlot, Bautier

et Rochex (1993) ont montré que pour les élèves de Bobigny, c'est le professeur qui est important, plus que le savoir qu'il détient et propose. Il semble donc que plus les élèves sont insécures et en difficulté et plus ils sont sensibles à l'environnement humain qu'ils rencontrent, plus ils cherchent à se trouver (et à trouver l'autre) par leurs emportements.

C'est peut être pour éviter l'angoisse de ne pas trouver en eux une signification à ce qu'ils viennent de faire, que les élèves, « *après leurs conneries, ils attendent toujours qu'on leur dise quelque chose* ». C'est en cela que le propos de Lorenne (élève présentée plus loin) résonne autrement quand elle avance : « *un bon prof ? C'est celui qui a beaucoup de mots pour nous dire* ». Dans cette formule équivoque (mots à nous dire, mots pour dire ce que nous sommes) semblent se loger les attentes d'un sujet face à un autre posé comme « Sujet Supposé Savoir » (Lacan, 1961). L'*acting out* pouvant ainsi être considéré comme une question et pas la seule affirmation de quelque chose d'inconnu du sujet lui-même.

Le transfert

C'est parce que les enseignants « *comptent pour eux* » que les élèves mettent en scène leur désir de voir un lien se créer, perdurer, se renforcer, ou changer de nature avec leur professeur. La psychanalyse organise ce type de relation grâce au concept de transfert. Pour éclairer la liaison subjective entre transfert et *acting out*, Lacan (1963) précise : « c'est l'amorce du transfert, du transfert sauvage. Le transfert sans analyse c'est l'*acting out* [...] C'est une façon de poser le problème du transfert [...] elle serait bien utile à poser par ce bout parce que c'est la seule façon de savoir comment agir avec l'*acting out* ».

Le transfert, avoue Mannoni (1980), « n'est pas facile à définir. C'est en gros, la mobilisation de l'inconscient du patient en relation avec l'analyste ». Les écrits de Freud sur le transfert, tels que repris par Filloux J. (1976), Filloux J.-C. (2000), Imbert (1992) et Cifali (1994), montrent que ce phénomène lie inmanquablement deux personnes lorsqu'elles sont en présence, au-delà de ce qu'elles disent, pensent ou font. Si Freud n'a pas inventé le phénomène, il est celui qui l'a identifié et en a fait un outil thérapeutique dans la cure.

Il convient ici de différencier travailler sur ou avec le transfert, comme dans l'analyse, et travailler dans le transfert, comme dans le cours. Entre la cure et le cours le transfert perd son statut d'outil spécifique du travail analytique et prend la teneur du lien qui unit deux sujets « toujours jamais dans une relation égalitaire » (Labridy, 1998) quand ils sont mis en présence. Cette union est d'autant plus propice que les positions sont dissymétriques, qu'il y a « disparité dans les positions respectives » (Cifali, 1994) et que l'un des deux sujets prend ainsi la place du Sujet Supposé Savoir.

On peut aisément comprendre que « la nature particulière de l'œuvre éducative » (Freud, 1925) est propice à cette configuration. Filloux (1998) expose avec précision les écueils de pédagogies qui ont tenté de faire du

transfert une méthode d'enseignement. Elle avertit : « le transfert n'a pas à être induit ou favorisé. Il survient ou pas, à l'insu des sujets de la leçon ». Il est provoqué et établi « sans le savoir » par enseignant et élève.

Il semble en effet que les élèves qui sont coutumiers des *acting out* les sont avec des professeurs avec lesquels il y a ce que Jeammet (1985) nomme, un « rapproché relationnel ». Une professeur précise : « *on dirait que ce sont ceux qui t'aiment le mieux qui te font les pires conneries. Ça n'arrive que très peu, des élèves que tu connais pas qui te pètent un câble. Moi je n'en n'ai jamais eus* ». On peut noter dans la syntaxe de cette enseignante, que les élèves ne *font pas* mais *te font*, qu'ils ne *pètent pas* un câble mais *te pètent* un câble. Cet usage de la forme pronominale soulignant en quelque sorte l'inclusion de l'enseignante dans ce qui arrive aux élèves. Elle se fait verbalement l'adresse « co-responsable » de ce qui est produit par ses élèves. La formule « *te pètent un câble* » prend même une tournure paradoxale ou on ne sait plus à qui appartient le câble qui se rompt. On peut donc penser que plus le transfert s'établit en fréquence et en intensité plus la production d'*acting out* est forte et plus celui qui est spectateur s'inclut dans ce qu'il regarde. Cette relation qui unit les élèves aux professeurs peut être prise comme une forme de la manifestation du paradoxe de Winnicott (1988) qui consiste à avoir un lien subjectif avec un autre sujet à son propre insu.

Résultats : des cas signifiants

Sébastien dans le metro

Sébastien est un jeune professeur d'EPS titulaire 1^{ère} année de l'académie de Paris. En GAP, il explique : « *j'allais au stade en métro, avec ma classe de 3^{ème}. Et, au bout du wagon, j'en vois un, un de mes durs, qui se bat avec un passager, un adulte. Je vais les arrêter, le mec me pourrit en me disant que je ne tiens pas mes élèves. Je le calme. Je reste calme. Il descend. Je m'assois à côté de mon élève, à l'écart, sans rien lui dire, j'étais scotché. Arrivé au stade je lui dis "tu ne participes pas, tu restes sur le bord du cours". Je lance le cours et pendant l'échauffement, je discute avec lui. Je lui demande ce qui s'est passé, pourquoi il a fait ça. J'étais tellement surpris que franchement je trouvais aucune raison, Lui non plus cela dit. Il me dit que le type lui a mal parlé pour lui demander de baisser le son de son MP3. Et c'est tout. Je lui ai dit que j'étais en colère contre lui et que pour autant je n'allais pas me battre avec lui. Je suis plus avec ces élèves pour le no dispute directe. Ça envenime plus qu'autre chose. Je suis plus discute. Je lui ai parlé du respect ados / adultes. Du fait qu'il fallait trouver, quand on était civilisé une façon autre pour dire qu'on n'était pas d'accord. Je lui ai parlé de vivre ensemble, de savoir maîtriser ses impulsions, bla bla bla. Mais je n'ai pas trop personnalisé, je n'ai pas trop fait la morale en fait. Je n'ai pas jugé quoi, mais j'ai dit que j'allais faire un rapport et demander un conseil*

de discipline et une exclusion de 48h, comme c'est prévu dans le règlement intérieur. Il n'a rien dit. Il a dit qu'il était comme ça. Il n'a pas protesté. Il ajuste dit, ok c'est bon. J'étais un peu surpris, mais bon. Au retour, j'ai flippé tout le trajet que ça recommence ou que ça ait donné des idées aux autres. La semaine suivante, même classe, même trajet et j'en vois un, juste à côté de moi, un autre chaud ; il allume une cigarette devant moi. A un mètre ! Même scénario, assis à côté de moi pendant le trajet, privé de cours, discussion, sur la loi dans les lieux publics. Je lui ai pas parlé de santé, ils en ont rien à faire de leur santé quand ils seront adultes, c'est trop loin et signalement. Je crois qu'il n'a eu que trois heures de colle. C'est la punition officielle pour quelqu'un qui fume. Juste que pendant le trajet en métro il m'a demandé si j'allais le punir comme son pote ».

On peut penser que le premier incident auquel a été confronté Sébastien relève plus du passage à l'acte, tel qu'il a été défini supra, que de l'*acting out*. Par contre, le second est bien identifiable à un *acting out*. En allumant sa cigarette de façon ostentatoire devant les yeux de son professeur, le second élève semble avoir voulu bénéficier, lui aussi, de la proximité de ce maître qui « discute » avant de punir. Le traitement réservé au bagarreur a séduit le fumeur. La façon dont Sébastien s'est rendu responsable du premier élève semble avoir provoqué le transfert sauvage dont parle Lacan (1963) chez le second élève. Sa position avec le premier élève a sûrement creusé un écart qui a touché le second élève au point « d'allumer » une relation atypique avec son professeur.

Sébastien semble avoir été posé par le second élève comme le sujet supposé savoir faire avec la loi, du collège, de la vie et avec la loi morale, avec ce qui surgit et pousse à la bagarre quand l'autre en face est insupportable. Il a été perçu comme celui qui sait y faire avec les conduites hors limites, d'autant qu'il a réussi à maîtriser le passager en restant calme face à son énervement. En évoquant « sa » façon de faire avec l'insupportable, Sébastien a offert à son élève une façon de se « socialiser au singulier » (Bourineau, 2008). Une façon en décalage avec les codes en vigueur dans l'univers du second élève, en décalage tel qu'elle l'a séduit. Son allumage de cigarette est à prendre comme l'appel d'un élève à son professeur. Dans cet appel, où le fumeur est à peu près sûr de la réponse du professeur (déjà constatée chez le bagarreur) se repère le poids du transfert sauvage évoqué plus haut.

La singularité de traitement de la bagarre, dans l'après coup, de façon paisible, sans écraser les raisons de l'explosion sous les représentations du socius (il ne faut pas se bagarrer), semble avoir été tellement signifiante pour le second élève qu'il a décidé (à son insu) de produire une transgression ostensible (mais à moindre frais car sans mise en danger physique immédiat) en fumant. La conduite de ce jeune professeur, a peut-être fait écho à la question du second élève qui pourrait être « comment faire avec l'autre ? » En répondant comme il l'a fait, Sébastien a changé l'imaginaire du second élève par le symbolique. Il a bougé la représentation

qu'il avait d'un adulte, d'un professeur et même de la façon de régler un conflit en prenant une position autre dans la langue. En laissant un temps entre bagarre, explication et punition, Sébastien a permis au premier élève d'avoir le temps de se faire responsable de son action et d'accepter la punition sans sur-réagir.

Il serait intéressant de savoir si les deux élèves se sont parlé à propos de cet incident. On peut toutefois penser que la seule observation de ce qui s'est passé a provoqué l'*acting out* du fumeur. L'*acting out*, précise Jeammet (1985), « possède une capacité attractive ». Si les adolescents coutumiers du fait semblent reproduire d'un cours à l'autre ce qui leur a apporté satisfaction (dans la forme et dans les effets, transgression et prise en charge dans la parole) leurs pairs semblent assez souvent capables de se saisir du médium pour exister autrement en classe. A l'adolescence le sujet fonctionne aisément par reproduction des conduites de lien à l'autre. On comprend au regard du cas présenté que l'*acting out* peut passer d'une réponse singulière d'un sujet au transfert, à un habitus contextuel et groupal. Cela demande peut-être alors au professeur de proposer, quand l'occasion de mimétisme se présente, des façons toujours nouvelles de répondre. Des façons pour surprendre les élèves quand ils le surprennent.

Les sorties de Lorenn

Lorenn est une élève de 4ème du collège P. S. de B. Elle passe souvent dans le bureau du proviseur pour des actes de grossièreté, d'outrage envers les professeurs. Elle a déjà été renvoyée trois fois pour ces motifs. Elle se définit comme « *une fille normale, quoi* ». Elle précise cependant qu'elle « *déteste l'EPS. Enfin surtout Monsieur T parce qu'il nous fait faire des trucs trop chelous, qu'il est pas sympa avec moi, qu'il me calcule pas. Je viens lui demander un truc, et il me répond pas ou il me dit direct "allez va travailler toi" sans regarder presque. Il s'occupe que des garçons. Il sait pas régler son problème avec les filles* ». Elle ajoute : « *tellement il nous capte pas, une fois je suis sortie de son cours sans lui dire. Je suis allée à l'infirmerie, j'étais tombée et il m'avait dit "c'est rien, arrête ton cinéma". Moi j'y suis allée quand même. Il a rien capté. Il m'a même pas vue sortir. Et quand je suis revenue, je leur ai dit : "alors qu'est ce qu'il a dit ?". Elles m'ont dit "il a rien vu". Ça déçoit de voir qu'on te remarque pas quand t'es pas là. Ça sert à quoi qu'on parte du cours s'il nous voit pas ? Alors depuis, je sors du cours, au gymnase ou au stade et je vais me balader. Des fois H vient avec moi. Il nous capte jamais. Je crois qu'il faudrait qu'il nous arrive un truc pour qu'il s'en rende compte* ».

Devant l'insuccès de sa fugue, Lorenn persiste : « *si c'est ça je vais rien faire de son cours. Je vais rien faire quand il va me le demander. Ou s'il vient me parler ou quoi, je vais pas lui répondre. Je vais lui mettre des vents comme lui. Ou je vais lui parler mal, comme ça, direct, il voit bien qui je suis comme fille* ». Par son *acting out* et ceux programmés (inertie, insolence), Lorenn cherche une réponse à la question de sa sexualité.

auprès d'un professeur qui ostensiblement ne veut pas répondre.

Ce professeur, Monsieur T, confirme « *[qu'il] ne sait pas régler son problème avec les filles* » en disant : « *Lorenn ? Elle se cherche. J'essaye de pas y faire attention sinon tu te fais bouffer* ». La non réponse qu'il affiche ainsi (en dissociant le *je* inattentif du *tu* qui se fait bouffer) peut être assimilée à la mésinterprétation dont parle Lacan (1963). Elle provoque pour Lorenn un agissement dans le Réel. Pour savoir et faire savoir qui « *[elle est] comme fille* », elle refuse de rester en cours, de dépendre du désir de l'autre. Elle dit en acte : « *tu n'as rien compris à ce que je demande* ». Pour être reconnue objet de désir et se reconnaître comme sujet, elle fugue loin de celui qui ne sait pas « *la capter* ». En quittant le cours, puis en « *faisant rien* » (comme les anorexiques qui ne mangent rien) ou en « *parlant mal* », elle reprend la main. Elle agit pour concrétiser son désir en faisant réagir son professeur à son propos. Elle acte pour être reconnue telle qu'elle le désire. On peut d'ailleurs se demander si elle ne va pas aller jusqu'à faire en sorte « *qu'il lui arrive un truc* » hors du cours pour être vraiment singularisée et vue par son professeur. Dans cet *acting out*, il s'agit bien d'échapper à l'emprise du regard de l'autre pour en signifier la valeur et souligner que « *le désir féminin passe par le fait d'être vu* » (Labridy, 2001). Faut d'être regardée, d'avoir un assouvissement à sa pulsion scopique, faute d'effets à ses sorties du champ du regard de son professeur, Lorenn s'efforce de rompre la relation autrement. En projetant de « *faire rien, parler mal, pas lui répondre* », elle essaye autrement de voir comment l'autre va l'aider à se construire en lui renvoyant une image d'elle.

L'issue à cet affrontement subjectif est survenue au cours d'un voyage scolaire en Italie. En changeant de lieu et de mode de relation, le professeur est devenu « *bien comme personne. Je l'ai vu. On s'est parlé quoi. Il a bien vu aussi que j'étais bien comme fille, pas une pénible. Une fille normale quoi* ». Des sorties de cours à la sortie de classe, Lorenn est passée de l'imaginaire au symbolique pour trouver un moyen de donner une réponse à son Réel. Hors les murs, elle a réussi sans se mettre en danger ou hors la loi, sans en passer par l'*acting out*, « *à faire un geste au sourd auquel elle s'adresse* » (Scilicet, 1976) et donc à exister.

Quelle position professorale pour « *faire avec et donner cours* » ?

Reste alors à se demander ce qu'il est possible de faire, en tant que professeur, face à des *acting out* en s'enseignant des cas présentés. Lacan (1963) pose la question de façon imagée : « *comment on fait entrer l'éléphant sauvage dans l'enclos, comment on met le cheval au rond pour le faire tourner dans le manège ?* » Il semble pour cela plus judicieux de préciser des conduites à éviter, plutôt que des marches à suivre. Cette formule qui évite de tomber dans la prescription de *choses à faire*, peut être servie par le propos de Greenacre (1950). Il distingue trois options à retenir

pour faire avec l'*acting out* : ne pas l'interpréter, ne pas l'interdire, ne pas agir pour renforcer le moi.

Prendre en charge l'*acting out* sans l'interpréter

L'interprétation d'un *acting out* semble promise à peu d'effet et peut s'avérer dangereuse. Lacan ajoute : « ne serait-ce que parce que c'est pour cela qu'il est fait, l'*acting out*, appeler à une interprétation qui échoue ». Interpréter semble d'autant moins judicieux que les enseignants ne sont pas analystes. Les effets d'une interprétation sauvage peuvent « entraîner un passage à l'acte, car le sujet a le sentiment qu'il est ravalé au rang d'objet pour l'autre. Son être se fige dans le dire de l'autre et sa seule issue au désarroi est d'agir pour se retirer ou retirer l'autre du jeu » (Lacas, 2001). On sait combien les adolescents sont réfractaires aux demandes des adultes pour parler de ce qu'ils ignorent d'eux-mêmes, voire de ce qu'ils veulent ignorer. Proposer à un adolescent de discuter sur ce qui l'anime et pour lequel il réclame une réponse, se heurte souvent à un refus. Ce rejet peut s'expliquer par le fait que, plus il désire quelque chose, moins il peut tolérer que cela lui soit donné par un adulte qui le maintient de la sorte en enfance, mais aussi par le fait que « ce qui l'agite, il n'en veut rien savoir » (Lacadee, 2003). Lacan (1963) ajoute à ce sujet que, dans le traitement de l'*acting out*, « ce n'est pas le sens, quel qu'il soit de ce que vous interprétez qui compte, c'est le reste ». C'est ce reste qui a pu être accueilli par Sébastien qui dans le symbolique, tout en restant garant de la loi, a été capable d'accepter un peu du Réel de ses élèves.

Il convient donc de souligner qu'il apparaît plus judicieux de proposer un accusé de réception (une parole qui signale la prise en compte de l'*acting out*) plutôt que de tenter de s'aventurer, avec l'élève actant, à une recherche de signification. « *On ne peut pas savoir pour eux* » affirme une jeune professeure. Dans sa formule se trouve condensée la problématique de la psychanalyse qui a conduit Freud à laisser parler ses patients. Le choix professionnel de Sébastien suit cette voie, son discours permet aux élèves de se faire responsables de leurs actes parce que le professeur en face d'eux ne répond pas pour eux. Il ne recouvre pas de ses mots ce qui a été fait. Il ne cherche pas à mettre du sens sur ce qu'il constate. Il accepte que ça ne veuille rien dire, et propose ainsi une « socialité » (une façon d'être avec les autres) qui n'est pas normalisante mais normative. En redonnant la loi, il impose à cette norme singulière celle de la vie ensemble. En ne sachant pas pour eux, il permet à ses élèves de s'entendre se dire responsables de leurs agissements. Le professeur de Lorenn, « *en voulant même pas [l']entendre* » s'engage lui sur une voie plus délicate. Il interdit cette naissance à la responsabilité car, quand il « *la calcule pas* », il la nie doublement.

Prendre en charge l'*acting out* sans l'interdire

Lacan (1963) précise : « on peut bien dire des choses, mais dire à un sujet,

pas d'*acting out*, voilà qui est quand même difficile ». Pourtant beaucoup de professeurs, faute d'autre solution, par effet du climat social, par réaction de défense, avancent dans cette pratique. Un enseignant explique : « *Je leur ai dit que je ne tolérerai pas leurs folies. C'est interdit ! Pas avec moi, débrouillez vous pour faire vos imbécillités ailleurs* ». On sait combien ce genre d'interdiction autoritariste engage le sujet à transgresser davantage. Pourtant, une telle position professorale dans ce qu'elle a de paradoxale est intéressante. Interdire ici et autoriser ailleurs témoigne d'une déontologie professionnelle discutable et d'un « être professeur » insécure autant que d'une certaine lucidité « insue » sur la structure des élèves. Dans cette parole, le professeur montre qu'il ne tient pas la position éthique qui affirme qu'il y a des choses qui sont impossibles à faire de façon définitive à l'école. Par ailleurs, sa position souligne qu'il n'accepte pas d'être dérangé par ce qui survient dans ses cours et qui n'est ni dans les manuels, ni dans les programmes, et qu'il l'exclut de son regard faute de pouvoir l'empêcher. On peut penser que cela indique qu'il n'a pas (encore ?) saisi que le savoir faire et le devoir faire avec le contingent sont les pans obligatoires du métier d'enseignant.

Néanmoins, son discours qui n'assume pas la charge des conduites emportées, laisse aussi entendre la parole d'un sujet divisé. Un sujet qui a compris que l'*acting out* a quelque chose d'inéluctable, qu'il « doit » être fait, qu'une position d'interdiction totale est impossible à tenir, et un sujet qui ne sait pas comment faire avec cet inévitable. En recouvrant l'*acting out* d'une *interdiction autorisante*, il montre son refus d'assumer sa responsabilité de destinataire (voire de cause) du transfert et engage les élèves à proposer leur *acting out pas avec lui*. En se montrant ainsi démis de sa fonction de Sujet Supposé Savoir, il épargne son fantasme de « l'élève » mais en refusant « l'éthique de la responsabilité » dont parle Weber (1913), il écorne sa propre image de lui professeur, augmentant de la sorte son malaise face à la classe.

Ici, peut s'appliquer à l'enseignant ce que remarque Lacan (1963) à propos de l'analyste : « s'il a pris cette place, tant pis pour lui, il a tout de même la responsabilité de cette place qu'il a accepté d'occuper ». Sébastien incarne cela : « *je ne peux pas les exclure du cours à chaque fois. Je sais bien qu'ils viennent pour se montrer, pour déconner. Mais je ne lâche pas. Je reviens à la charge, à chaque fois. Je les agonis et je les force à entendre qu'ils ont fait un truc qui se fait pas. On en reparle* ». Cette position permet de dire « dont acte » à l'*acting out*, de le prendre en compte et en charge tout en le mettant du côté des « *trucs faits qui se font pas* ».

C'est bien en parlant autour, à mi-dire, de l'atopia qui pousse dans les élèves et les emporte, qu'on les éclaire sur ce qu'ils ont fait. « Revenir sur » permet aux élèves de dire un peu de l'*unheimlichkeit* (l'inquiétante étrangeté de Freud, 1919), du « fort peu rassurant » (Lacan, 1956) qui sourd en eux et de détourner les brusqueries que cela provoque tout en assumant eux-mêmes la responsabilité.

Prendre en charge l'*acting out* sans renforcer le Moi

Une prise en charge de l'*acting out* qui renforcerait le Moi consisterait à favoriser une position professorale qui participerait à l'acquisition par les élèves d'une capacité de refoulement renforcée. Cette position soulignerait une conception de l'être humain (surveillant lucide de ce qui surgit en lui) proche des techniques cognitivo comportementalistes (TCC). Ces techniques ambitionnent de débarrasser le Sujet de ce qui le pousse à agir en le recouvrant d'une volonté qui permet d'autocontrôler ce qui l'emporte. Cette construction de TCC nie la part de vérité subjective du sujet et son incapacité à maîtriser entièrement ce qu'il est. Pourtant, par transfert, la parole d'un professeur engageant au contrôle peut être entendue et apaiser ce qui agite. Mais, elle n'engage pas de déplacement dans la position subjective de ceux qui actent out. Cela signifie que, ce professeur passé, les élèves pourront reproduire avec le professeur suivant leurs conduites emportées. On peut voir là une des raisons qui explique « l'implosion » en 6^{ème} d'élèves qui étaient « tenus » par leur maître en CM2. Au collège la multiplication des adultes en face des élèves dilue l'étayage moïste (identificatoire), tout en diffractant les possibilités d'adresse de la question intime du sujet.

Pourtant, certains enseignants tombent, dans le registre du *il ne faut pas* et dans le discours surmoïque pour faire avec l'*acting out*. Le surmoi semble en effet souvent employé comme outil pour tenter de changer les élèves, comme instance qui les aiderait à reprendre « le contrôle d'eux même » dit un professeur. Il ajoute : « *je leur dit qu'il ne faut pas, que ça ne se fait pas, que ce n'est pas bien... que moi, je ne fais pas comme ça, qu'ils se contrôlent... j'essaye de leur donner des trucs pour se calmer* ». Par cette suite d'injonctions ce professeur fait appel au surmoi pour renforcer son discours d'interdit et témoigne de l'illusion que c'est la conscience morale, rappelée à l'ordre par la volonté, qui va permettre aux élèves de reprendre le contrôle d'eux mêmes. Il fait appel à quelque chose « dans » les élèves qui pourrait faire que *ça ne se fasse pas*.

Il semble que, plus ce discours surmoïque est tenu, plus le Ça qui pousse à l'*acting out* flambe. En fait plus le discours est moralisateur moins le poids d'énonciation de la parole du professeur est grande. Plus ce dernier *surmoïse*, moins il parle en son nom et moins son discours a d'autorité authentique et d'effet sur les conduites des élèves. C'est davantage par le changement de sa position symbolique que le professeur cité plus haut pourrait participer à la construction du surmoi de ses élèves (le Surmoi serait pris ici comme instance modératrice, voire sublimatoire de l'*acting out*). Sébastien incarne cela en s'asseyant à côté de son élève (et pas face à face) et en ne faisant « *pas trop de morale* ».

Il semble plus que ce soit en offrant matière à construction du Moi idéal de l'élève (par identification et transfert) que le Surmoi renforcé de l'intérieur, pourra peut-être permettre à un élève qui a choisi l'*acting out* comme mode de relation à l'autre, de prendre un peu conscience de l'écart entre sa réalité

psychique (ce qui l'emporte) et la réalité extérieure (des conduites sont impossibles à l'école).

Tenter de faire avec le Surmoi, même par déplacement subjectif, ne doit pas faire oublier que le Surmoi, dans l'économie d'expériences qu'il permet et empêche, est alimenté par les conséquences (*a priori*) désagréables que trouve le sujet qui *acte out*. C'est en effet autant dans la satisfaction causée par les entorses à la censure intime (ressenties par celui qui s'emporte) que dans les conséquences sociales de l'*acting out* (dispute, punition, exclusion, stigmatisation) que se loge une part de la jouissance du sujet.

Conclusion

En considérant les conduites emportées des élèves comme des *acting out*, on accepte le fait que les inconduites en classe ne sont pas le signe d'une défaillance du sujet, mais plutôt qu'il y est d'abord comme pulsion sans pouvoir devenir sujet dans la chaîne signifiante.

Ailleurs qu'ici on pourrait s'attacher à voir en quoi, parce qu'ils concernent l'EPS, les cas d'*acting out* qui ont été présentés pourraient être typiques de cette discipline d'enseignement et des conséquences de « l'effet gymnase » (en déclinant l'effet maître et établissement de Duru Bellat et Bressoux, 1997). La mise en jeu des corps, obligée et facile en EPS, l'espace de cours, la surveillance et la place spatiale autres du professeur, la proximité physique des élèves, pourraient être questionnés en tant qu'artefacts et amplificateurs de l'*acting out*. Toutefois, il semble que si certains élèves actent out « plutôt » en EPS, c'est plus parce que « l'être professeur » de l'enseignant d'EPS qui est en face d'eux est différent de celui de ses collègues qu'il se passe quelque chose. On peut ainsi avancer (Montagne, 2006) que c'est « davantage dans le lien de transfert que dans le lien de contexte que se jouent les causes de l'emportement des élèves » dans les gymnases. Il serait sûrement intéressant d'analyser, dans cet esprit, les façons d'être professeur des enseignants d'autres disciplines dont les cours attisent des conduites d'*acting out*.

L'*acting out* en classe est le signe qu'un sujet cherche à apparaître en passant par un autre. Pour qu'il adienne sans avoir à trop (souvent et fortement) rompre les cadres, il est nécessaire qu'un discours l'accueille sans le recouvrir de signification. C'est à cette condition que l'élève deviendra le sujet des signifiants qu'il énonce par ses exaltations. Cette position professorale accuse réception de ce qui est contenu de demande dans les emportements scolaires. Elle autorise à ne plus jauger les adolescents par un écart à des positions supposées bonnes et conformes aux signifiants professoraux.

Le savoir, dans la majorité des entreprises humaines, est libéré du sujet qui le produit. L'enseignement ne peut pas être compris dans cette dynamique. Les enseignants ont à construire un « savoir y faire » (Montagne, 2007)

avec les élèves qui en passent par l'*acting out* pour *s'exister*. Un savoir y faire avec l'après coup, avec la parole, avec le repérage de l'écart entre le signifié et le signifiant de certaines conduites. Un savoir qui ne soit pas énoncé mais énonciation. C'est pour cela qu'être professeur est « un métier de l'humain, un métier conjecturel » (Cifali, 1994) et que les emportements des élèves peuvent être pris comme matière à l'enseignement des professeurs sur leur métier.

C'est ici qu'un autre discours, qui oserait une (in)formation à la clinique, qui oserait ne pas croire au sens comme seule solution, singulariserait formation initiale et continue. Ce serait le choix à faire pour pousser l'école de l'exactitude vers le mi-dire de la vérité. Il permettrait aussi de continuer le propos entamé ici. Car quid de l'*acting out* des professeurs ? Jusqu'où se laisser embarrasser en classe ? Quel traitement pour les passages à l'acte ?

Éclairer la rencontre éducative avec la psychanalyse permet de changer le sens de l'école en lui conférant, aussi, la prise en charge d'une part de l'impossible des élèves et en envisageant d'autres positions professorales pour faire avec. Cela permet de se faire responsable du fait, qu'au XXI^e siècle, à l'école également, « nous est un autre ».

Bibliographie

- Assoun, P.-L. (1985). De l'acte chez Freud, l'équivoque métapsychologique. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 31, 145-172.
- Barrère, A. et Mikulovic, J. (1999). L'approche sociologique. *La violence, l'école l'EPS*, 42, 46-52.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bourineau, M. (2008). Au delà des normes le détail. In *Comment se faire entendre à l'école*, Bordeaux : CRDP Aquitaine, 61-66.
- Brousse, M. H. (1997). *L'activité physique à la lumière de la psychanalyse*. In M. H. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse et M.-J. Sauret, *Sports, psychanalyse et science* (p. 11-40). Paris : PUF.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF, 1972.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1993). *Écoles et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chiland, C. (1983). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif, contre jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Duru Bellat, M. et Bressoux, P. (1997). Le maître aussi fait son effet. *Cahiers Pédagogiques*, 354, 16-18.
- Filloux, J. (1976). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J. (1998). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 87, 59-75.
- Filloux, J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1963). *La naissance de la clinique*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot, 1975.
- Freud, S. (1912). La Dynamique du transfert. In *La technique psychanalytique*. Paris : PUF, 2007.
- Freud, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris : Gallimard, 1985.

- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In *Essais de Psychanalyse* (p. 41-112). Paris : Payot, 1981.
- Freud, S. (1925). Préface. In A. Aichhorn, *Jeunes en souffrance*. Nîmes : Champ Social, 2002.
- Freud, S. (1926). *Symptôme, inhibition, angoisse*. Paris : PUF, 1993.
- Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris : Point, 2010.
- Greenacre, P. (1950). Général problem of acting out, *Psychoanalytic Quarterly* N°4, 19, 445-467.
- Hatchuel, F. (2004). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Hegel, F. (1911). Discours du 2 septembre. *Textes pédagogiques, traduction Bourgeois, B.* Paris : Vrin, 1990.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Jeammet, P. (1985). Actualité de l'agir. *Nouvelle revue de Psychanalyse*, 31, 201-222.
- Kaufmann, P. (2003). *L'apport freudien. Éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse*. Paris : Bordas.
- Kriss, E. (1951). Ego psychology and interpretation in Psychoanalytic therapy. *The Psychoanalytic Quarterly*, 1, 21-25.
- Labridy, F. (1997). Dire la performance. In M.-H. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse et M.-J. Sauret, *Sport, Psychanalyse et Science* (p. 65-75). Paris : PUF.
- Labridy, F. (1998). *Les entretiens cliniques, théories et méthodes*. Non publié.
- Labridy, F. (2001). Pourquoi on m'a née fille ? Les adolescents face à l'énigme du corps. *Revue Lune*, 16, 77-83.
- Lacadee, P. (2003). *Le malentendu de l'enfant*. Paris : Payot.
- Lacan, J. (1956). *Le Séminaire, Livre III, Les psychoses*. Paris : Seuil, 1981.
- Lacan, J. (1961). *Le Séminaire, Livre VIII, Le transfert*. Paris : Seuil, 2001.
- Lacan, J. (1963). *Le Séminaire, Livre X, L'angoisse*. Paris : Seuil, 2004.
- Lacan, J. (1970). *Le Séminaire, Livre XII, L'envers de la psychanalyse*. Paris : Seuil, 1991.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XXI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1975), Le Séminaire 1974-1975, Livre XXII, « RSI », (Réel, Symbolique, Imaginaire). *Revue Ornica*, 2, 17-18.
- Lacas, P. P. (2001). Acting out. In *Dictionnaire de la psychanalyse, Encyclopédie Universalis* (p. 13-14). Paris : Albin Michel.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 2003.
- Laurent, E. (2001). *Intervention au Colloque du CIEN*, non publié.
- Lemaire, A. (1977). *Jacques Lacan*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Mannoni, O. (1980). *Un commencement qui n'en fini pas*. Paris : Seuil.
- Méard, J. et Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : PUF.
- Mijola, (de) A. (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Calmann-Levy.
- Millaud, F. (1988). *Le passage à l'acte. Aspects cliniques et psychodynamiques*. Paris : Masson.
- Montagne, Y.-F. (2006). *L'Éducation Physique de la parole ; rencontre et ratage dans le gymnase à l'aune de la psychanalyse*, thèse STAPS, ss dir F. Labridy, Nancy 1.
- Montagne, Y.-F. (2007). *Autour du « savoir Y faire » avec les élèves ; un témoignage-académique* ». LAPRACORPS Clermont-Ferrand, AEEPS. Non publié.
- Montagne, Y.-F. (2009). Pourquoi les jeux traditionnels en EPS apaisent le « Tohu Bohu » dans les classes ? Propositions de réponses depuis la psychanalyse. *Revue STAPS*, 84, 57-75.

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Raoult, P. A. (2006). Psychologie clinique et criminologie. *Bulletin de psychologie*, 481, 3-5.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Revillère, C. et Kuehn, C. (1999). La connaissance des publics. *Dossier EPS 42, Revue EPS*, 53-55.
- Rey, A. (dir.) (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rossetto, J. (2004). *Une école pour les enfants de Seine St Denis*. Paris : L'Harmattan.
- Salavin, (2003). L'acting out. In P. Kaufmann, *L'apport freudien. Éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse*. Paris : Bordas.
- Scilicet (1976). L'acting out, réalisation d'une réponse, production de l'inconscient. *Revue du Champ Freudien*, 6/7, 111-116.
- Terrisse, A. et Labridy, F. (1990). Imaginaire, réel, symbolique et acte sportif. *Dossier EPS 10*, 405-412.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Ubaldi, J.-L. et Falco, A. (2006). Pour une pédagogie du sens en EPS. In *L'EPS dans les classes difficiles. Dossier EPS 64*, 269-278.
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*. Paris : 10x18, 2002.
- Weber, M. (1922). *Économie et société*. Paris : Plon, 1971.
- Winnicott, D. (1988). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot.

Yves-Félix Montagne

Professeur agrégé d'EPS

Docteur STAPS

IUFM de Paris

Pour citer ce texte :

Montagne, Y.-F. (2012). À l'école de l'acting-out. *Cliopsy*, 7, 99-117.