

Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler

Dominique Méloni et Laetitia Petit

Introduction

Les études et le travail évoquent généralement la notion d'effort. De ce point de vue, il pourrait paraître paradoxal d'envisager leurs liens avec le plaisir. L'institution scolaire, l'enseignement supérieur ou encore le monde du travail imposent effectivement des contraintes et exigent la réalisation d'activités définies. Le plaisir d'apprendre ou de travailler correspond à un plaisir différé et transformé, issu de ce que Freud nomme « le travail de la culture » (1908). Selon cette notion, le surmoi culturel inhibe les pulsions sexuelles et agressives, ce qui implique que pour atteindre des modes de satisfaction acceptables pour la vie en communauté, l'être humain subisse un remaniement psychique. Ainsi, la satisfaction pulsionnelle peut apparaître sous forme métaphorique. Si l'individu parvient à sublimer ses pulsions, il trouve alors une issue aux désirs inconscients tout en s'accordant aux exigences de la civilisation et à ses idéaux.

En analysant les activités intellectuelles et professionnelles comme des occasions de sublimation dans son texte *Malaise dans la culture* (1929), Freud a mis en évidence leurs ancrages pulsionnels et leurs implications pour le psychisme. Néanmoins, l'investissement psychique des études n'aboutit pas nécessairement à l'investissement de la sphère professionnelle du secteur d'activités correspondant. Le sentiment de discontinuité entre les études et la pratique en milieu professionnel révèlent la dissimilitude des processus psychiques engagés. L'investissement psychique dans les études est généralement associé à la sublimation et au rapport au savoir alors que, comme nous allons le développer, pour être investi, le travail implique un remaniement psychique car il confronte au réel. Nos rencontres dans le cadre de l'orientation professionnelle – par des entretiens avec des élèves ou avec des étudiants en formation générale ou professionnelle, ou encore avec de jeunes professionnels et des professionnels expérimentés dans l'analyse de leur pratique – témoignent de cette divergence d'investissement et de la nécessité d'une élaboration psychique à l'entrée du monde du travail. Lors du passage des études au travail, les sujets expriment essentiellement leurs surprises face aux nouvelles activités, mais plus encore face aux nouvelles modalités relationnelles, d'organisation ou de rythme. Certains auteurs ont pu mettre en évidence les enjeux d'une prise de fonction dans la mesure où elle correspond à une période de transition

entre le statut étudiant et le statut professionnel. Comparant le travail psychique engagé avec celui de l'adolescent, Blanchard-Laville et Nadot (2000) considèrent que la construction identitaire engagée rend nécessaire l'établissement de nouveaux repères. Pour Bossard cette période correspond à une véritable crise d'adolescence professionnelle (2001 ; 2009). Dans cet article, nous proposons d'analyser le malaise ressenti en entrant dans le monde du travail comme pris dans le processus adolescent qui confronte le sujet à l'impossible accès à la plénitude.

Plaisir, désir ou jouissance

Selon le « Principe de plaisir » (Freud, 1920), l'individu oriente l'ensemble de ses activités psychiques de façon à atteindre le plaisir. Derrière le terme *plaisir* tel que Freud l'utilise, il est question du plaisir inconscient qui prend sa source dans les premières satisfactions éprouvées par le bébé avec sa mère. L'utilisation des termes « principe de plaisir » ou « satisfaction substitutive » ne rend néanmoins pas suffisamment compte du lien que le sujet entretient avec le désir inconscient.

L'introduction lacanienne d'une distinction entre le désir et la jouissance permet de mettre en évidence la façon dont le sujet intègre la part d'inaccessibilité du désir inconscient. Si le sujet tend à satisfaire ses désirs, l'interdit œdipien limite sa jouissance, le soumettant à un renoncement. Les objets de satisfaction ne sont que des objets substitutifs au plaisir inconscient recherché. Le sujet est face à l'impossibilité des retrouvailles avec l'objet perdu. Le désir est structurellement lié au manque car il est articulé à la loi de la castration. Il est assigné à l'acceptation d'une limite, l'angoisse en étant le signe et l'effet. La jouissance au contraire n'est pas limitée par la loi et l'interdit.

Pour s'orienter selon le désir, le sujet doit l'assumer mais il doit également prendre en compte le manque afin de rendre possible sa manifestation sous différentes formes métaphoriques. S'il ne peut pas laisser une place à la dimension du manque, il laisse régner la répétition de la jouissance dans le symptôme. Non seulement l'absence de limitation de la pulsion ne permet pas aux individus de vivre ensemble – car sinon chacun ne se préoccuperait que de ses propres satisfactions sans tenir compte des autres – mais la question de la limitation est une nécessité individuelle dans la mesure où elle donne accès à la dimension du symbolique au sens lacanien du terme. En effet, devant l'interdit œdipien posé par le père qui vient limiter la jouissance et face à l'énigme du désir de la mère, l'enfant désigne le père comme celui qui est supposé capable de combler la mère. Il fournit une représentation du désir de la mère constituant, par cette métaphore que Lacan qualifie de « métaphore paternelle », une opération qui rend possible d'ultérieures métaphorisations du désir. Nous désignons par là, l'accès au symbolique. En d'autres termes, quand la jouissance prévaut, la métaphore paternelle ne remplit pas sa fonction, voire elle échoue. Selon cette

orientation, dans les cas les plus graves de la pathologie, la forclusion du nom-du-père s'accompagne de l'échec de la fonction symbolique, autre nom de la métaphore paternelle. La forclusion du Nom-du-père, conséquence de l'échec de la métaphore paternelle, empêche la production d'un effet de signifié stable dans l'énoncé du sujet. Lacan parle d'une carence de la « signification phallique » dans la psychose : le signifiant ne vient pas donner sens rétroactivement à un autre signifiant. Il énonce ainsi : « La *Verwerfung* sera donc tenue par nous pour forclusion du signifiant. Au point où, nous verrons comment, est appelé le Nom-du-Père, peut donc répondre dans l'Autre un pur et simple trou, lequel par la carence de l'effet métaphorique provoquera un trou correspondant à la place de la signification phallique. » (Lacan, 1966, p. 558)

La dialectique de la quête du désir et de sa limitation est au cœur de l'engagement de l'investissement des études des adolescents et se rejoue lors de l'entrée dans le monde du travail, quand les apprentissages sont confrontés à la réalité du terrain. Si un sujet éprouve du plaisir à apprendre ou à travailler, sa position subjective n'est pas la même selon qu'il prend en compte, ou non, le manque. Différentes formes de plaisir à étudier ou à pratiquer doivent par conséquent être considérées.

Le désir d'étudier

Du plaisir de savoir au désir d'apprendre

La curiosité infantile, illustrée par d'éternels « pourquoi ? » et d'inlassables « comment ? », manifeste la présence d'une appétence à apprendre dès le plus jeune âge. Selon Freud, le désir de savoir est le corollaire des théories sexuelles infantiles qui apparaissent vers l'âge de 3 ans et visent à percer le mystère des origines de la vie. Tirant sa source dans la curiosité sexuelle, il est associé à la pulsion d'emprise et au plaisir de voir. Cette avidité de savoir pousse à l'investissement d'activités intellectuelles. Néanmoins, comme le soulignent désormais plusieurs auteurs – comme Beillerot (2014), de Mijolla-Mellor (1992 ; 2002 ; 2009), Gadeau (2014) ou encore Meirieu (2014) – le désir de savoir n'aboutit pas nécessairement au plaisir d'apprendre. L'un contient un caractère instantané et impulsif alors que l'autre implique une élaboration nécessaire et l'acceptation d'un temps de suspension du plaisir. Le chemin entre le désir de savoir et le plaisir d'apprendre marque la distanciation entre le pulsionnel et la satisfaction substitutive qui s'articule à la recherche de l'idéal et à la volonté de se socialiser. Dans cette perspective, l'apprentissage procure du plaisir à la condition de surmonter les efforts cognitifs mais aussi de renoncer à la jouissance. Il correspond à un plaisir substitutif.

Si l'investissement des études représente pour le sujet une activité sublimatoire, il est fondé sur un désir mais relève aussi de l'inaboutissement de ce désir et de la reconnaissance du manque. Green (1993) précise que

l'activité d'investigation provient non pas de la recherche de la reproduction de la satisfaction mais au contraire de l'insatisfaction qui induit une recherche sans cesse renouvelée. Alors que les amateurs d'art peuvent se contenter d'apprécier les œuvres, les artistes qui les produisent sont animés par l'insatisfaction de leurs trouvailles qui les conduit à poursuivre leurs explorations. C'est le savoir manquant qui anime la recherche, la vérité inaccessible qui pousse à la quête.

Pour autant, le plaisir recherché à travers la quête de savoir ne renvoie pas nécessairement à la sublimation. Dans la mesure où le savoir est susceptible de répondre aux questionnements, il contient la promesse d'accroître la compréhension du monde ou son emprise sur lui. Certains élèves ou étudiants manifestent leurs besoins de cerner l'utilité concrète de ce qui leur est enseigné pour parvenir à y trouver de l'intérêt. Le savoir dans ce cas n'est attrayant que par l'ascendance qu'il fournit. De même, l'investissement des études peut tirer sa source d'une préoccupation centrée sur l'avenir professionnel. Dans notre société contemporaine, le savoir est moins valorisé pour lui-même que pour l'insertion professionnelle qu'il favorise. Permettant d'accéder aux emplois les plus qualifiés et les mieux rémunérés, il est devenu la source d'un investissement économique. Le rapport au savoir est utilitaire puisque le savoir représente un objet d'investissement au service d'une satisfaction attendue dans le travail. Il n'est qu'un moyen supposé d'accès à la jouissance qu'il procure indirectement par l'argent, le plaisir étant recherché à travers la consommation.

Cette appréhension du savoir témoigne d'une relation singulière au désir : l'économie de marché et le développement fulgurant des sciences ou de la technique laissent désormais penser que la pleine satisfaction est accessible. Néanmoins, ce recours au savoir esquisse doublement le traitement de la question de la perte puisque, non seulement le sujet n'envisage pas l'impossibilité de parvenir à un savoir complet mais, par ailleurs, il espère toujours obtenir la pleine satisfaction dans l'avenir.

L'investissement du savoir dans la temporalité adolescente

Les transformations corporelles de l'entrée dans l'adolescence sont à l'origine d'un réveil des pulsions, l'accès à la génitalité réactualisant le conflit œdipien. La nécessité du remaniement psychique qui en émane fait de l'adolescence un temps propice au développement d'activités sublimatoires. Le sujet doit néanmoins répondre de son désir en prenant en compte des contraintes contradictoires. D'une part, il doit tenir compte des impératifs sociaux intégrés par le surmoi, comme par exemple la nécessité d'investir les études. D'autre part, en raison du caractère fondamental du désir pour le psychisme, il est soumis à la nécessité de lui trouver une solution pour le sauvegarder bien qu'il soit de nature subversive, « inadapté et inadaptable [...], fondamentalement marqué et perversi » (Lacan 1957-1958), puisqu'il vise la jouissance inconditionnelle. Ces contraintes et contradictions

relancent la question du désir à l'adolescence et, avec lui, le traitement de la dimension du manque.

La lutte contre les représentations incestueuses conduit quant à elle à un remaniement identitaire. L'adolescent doit se détacher des imagos parentales et trouver de nouveaux objets d'investissement. Or, les études supérieures offrent la possibilité de trouver d'autres objets d'identification qui permettent de se distancier des figures parentales. Freud donne ainsi son propre exemple dans son texte *Sur la psychologie du lycéen* en soulevant la question du lien entre son goût pour les sciences pendant ses études et son intérêt pour ses enseignants : « Je ne sais ce qui nous sollicita le plus fortement, et fût pour nous le plus important, l'intérêt porté aux sciences qu'on nous enseignait, ou celui que nous portions aux personnalités de nos maîtres. En tout cas, chez nous tous, un courant souterrain jamais interrompu se portait vers ces derniers, et chez beaucoup, le chemin vers les sciences passait uniquement par les personnes de nos maîtres » (Freud, 1914, p. 228).

Par ailleurs, à l'adolescence, la promesse œdipienne qui permettait d'espérer un accomplissement du désir dans l'avenir ne tient plus, laissant la place à l'impossible. Pour Rassial, Guérin et Petit, « l'adolescence est le moment d'expérience de déception de la promesse œdipienne, promesse que la soumission aux idéaux promus par la société et transmis en particulier par l'école, permettrait à l'enfant devenu grand donc pubère d'accéder à une puissance et à une jouissance de même valeur que celle à laquelle il a renoncé. Or la génitalité ne satisfait pas de la promesse phallique, pas plus que le savoir acquis ne donne puissance de maîtrise » (2014, p. 49).

Les étudiants ont déjà dû émettre des premiers choix d'orientation qui ont marqué l'engagement de leurs rapports au désir, mais leurs investissements dans les études doivent être analysés en tenant compte de ce remaniement psychique ainsi que de l'opération adolescente qui consiste à se dégager des signifiants de l'enfance (Rassial, 1996). L'adolescent réalise que la famille ne garantit pas la loi, mais ne fait que représenter une loi inscrite dans un fonctionnement social. Les parents se révèlent insuffisants à assurer le sentiment d'identité et à représenter l'idéal qui sert de repères. Il est face à une inconsistance de l'Autre parental, une « panne de l'Autre » (*Id.*) qui suscite une quête de ce qui pourrait le représenter et lui assurer un savoir sur son être, le définissant dans sa singularité, quête caractéristique du passage de l'Autre parental à l'Autre social, l'Autre étant, selon Lacan, ce qui est déjà là avant le sujet, le lieu d'où il se constitue à partir de la parole qui lui sert de référent de la vérité, en d'autres termes, « le lieu d'où ça parle » (Lacan, 1957-1958). Les enseignants peuvent alors servir de référence, tout comme les philosophies, les positions théoriques, la Nature, etc., quelquefois en marge de ce qui est enseigné dans les institutions universitaires. Non seulement le transfert sur les enseignants fait référence aux imagos parentales et peut servir de support aux identifications ou aux projections mais, dans l'orientation lacanienne, « le discours du maître » porté par le

discours social ou « le discours universitaire » deviennent susceptibles de combler ce manque de savoir sur son être. Face aux quêtes de savoir et d'idéal propres à l'adolescent, les études constituent une médiation pour trouver l'appui de l'Autre, c'est-à-dire ici, de la culture. La tendance à remettre en cause le savoir institutionnel et les normes sociales rend compte du paradoxe auquel l'adolescent est désormais confronté puisque s'il recherche un savoir, il ne peut se satisfaire de ce qui lui est transmis par les adultes déçus. Le rapport au savoir de l'adolescent relève donc à la fois d'une recherche et d'une mise en cause.

Par ailleurs, l'adolescent peut trouver des opportunités dans de nouvelles identifications auprès de ses pairs, ou même de la filière choisie en tant que telle dans la mesure où elle est porteuse d'une histoire collective et de valeurs qui constituent le socle d'un idéal commun. L'étudiant doit alors trouver un minimum de connivence avec l'idéal collectif propre au secteur choisi.

La solution trouvée pour définir une nouvelle place du sujet à travers l'investissement des études ne peut néanmoins pas représenter le sujet dans son intégralité et rendre compte pleinement de son désir. La fin de l'adolescence conduit à accepter et à intégrer cette part d'inaccessibilité.

La rencontre du travail

L'idéal face au travail

La différence entre les études et le travail quotidien renvoie au clivage entre les théoriciens et les praticiens, à l'écart entre le conceptuel et le réalisable. Longtemps délaissé comme objet d'études par la recherche en psychanalyse (Billard, 2002), le travail ordinaire fait souvent référence au pragmatisme, comme si la dimension théorique tendait à s'effacer devant les exigences ou les contraintes de la réalité du terrain. Freud remarquait que le travail reliait à la réalité et à l'environnement social plus que toute autre activité. Cette spécificité – liée au caractère imposant du moi et du surmoi sur lequel il prend racine – lui accorde une fonction de limitation de la pulsion. L'entrée dans le monde du travail peut mettre le sujet en difficulté si l'élaboration du processus adolescent impliqué dans l'investissement des études n'a pas permis d'intégrer les dimensions de la perte et du manque qui découlent de la promesse œdipienne trompeuse. Le cas de Tom illustre le malaise qui peut être ressenti lors des premières expériences de stage.

Le cas de Tom

Après avoir obtenu un master en psychologie, Tom venait de réussir le concours de recrutement dans la fonction publique de conseiller d'orientation psychologue. Il suivait la formation dispensée avant l'entrée en fonction. Dans le cadre d'un suivi de stage organisé par le centre de

formation, nous l'avons rencontré en entretiens et en séances en groupe d'analyse de pratique.

Selon ses propos, l'entrée à l'université en psychologie avait été une vraie révélation. Son plaisir d'étudier a été particulièrement fort quand il a fait son Travail d'Étude et de Recherche, lui permettant, selon ses termes, de « *mettre en place un dispositif très rigoureux* ». Son image du métier de psychologue est très valorisée ; il attribue beaucoup d'importance à sa déontologie et aux élaborations intellectuelles qu'il implique. Tom obtient des résultats honorables aux évaluations bien que le français ne soit pas sa langue maternelle et qu'il ne soit en France que depuis quelques années. En stage, il tend à rester observateur et ne prend pas d'initiatives. Son tuteur l'incite à entreprendre des activités, et pourtant Tom continue d'éviter les situations où il doit agir. Les seules activités qu'il met en place se limitent à celles qui sont exigées par le centre de formation. En suivi de stage, il exprime son sentiment d'illégitimité à pratiquer et son désaccord avec certaines interventions de son tuteur. Il éprouve des difficultés à trouver sa place en tant que stagiaire et ne parvient pas à se reconnaître dans la profession. Il exprime également assez violemment un sentiment d'insécurité en stage. Selon lui, l'institution scolaire et universitaire peut être menaçante et néfaste pour la profession ou pour le public accueilli, ce sentiment faisant écho à une situation personnelle douloureuse vécue pendant sa propre scolarité. « *Pour moi, ce n'est pas ça être psychologue* » déplore-t-il devant certaines activités de son tuteur. Les enseignements fournis lors de son master en psychologie ne lui paraissent pas applicables dans le contexte singulier du travail du conseiller d'orientation psychologue. Tom est incapable d'élaborer ou même d'envisager la possibilité d'une pratique dans un autre contexte que ce qui lui a été enseigné. Il ne parvient pas à analyser les situations qu'il rencontre à partir de ce qu'il a appris. S'il manque de recul ou encore ne fournit que des élaborations pauvres et limitées sur les situations auxquelles il a été directement confronté, il apporte pourtant des remarques pertinentes lors de la présentation de situations par d'autres stagiaires. Il peut alors faire preuve d'une capacité d'analyse que le groupe lui reconnaît. La profusion de ses interventions et la dispersion de ses questions théoriques dès qu'il aborde son propre lieu de stage manifeste une certaine inquiétude mais aussi, l'importance qu'il accorde à la réflexion : « *l'analyse par la psychologie, c'est ce qui me fait tenir* » énonce-t-il. Tom est effectivement sur le point d'abandonner son stage à tout moment et envisage même de se réorienter. Avec ce stage, c'est la fin de l'image qu'il se faisait de la profession, la chute d'un idéal. Le suivi en groupe lui permettra de prendre du recul envers ses affects, de soutenir l'image qu'il se fait de la profession et de lui-même, en exprimant aux autres stagiaires ses valeurs et son idée de la profession.

Comme à l'entrée d'une formation, les premiers pas dans le monde du travail peuvent confirmer ou au contraire faire douter de l'orientation choisie, et même quelquefois constituer un temps de crise. Le plaisir y est

alors exclu. Les étudiants qui ont particulièrement pris du plaisir dans leurs études se retrouvent même souvent les plus déçus par le travail de terrain. Comme pour Tom, la formation peut maintenir une idéalisation de l'objet d'étude. Cette aspiration vers un idéal vient soutenir les repères internes, jouant un rôle fondamental pour le psychisme. Les idéalizations et même, quelquefois, les illusions évitent néanmoins de prendre en compte la réalité et maintiennent prédominante la dimension imaginaire. Le travail confronte à une attente sur soi qui n'aboutit pas. En se trouvant face à la réalité du travail, Tom s'est trouvé devant un écart incontournable avec son idéal.

Si le plaisir d'élaboration reste centré sur des théories abstraites ou si l'investissement des études tend à idéaliser le travail, les déceptions face aux réalités de la profession sont particulièrement marquées parce que la dimension de perte n'a pas été suffisamment prise en compte par le sujet qui n'a pas pu encore intégrer le fait que le désir est inévitablement soumis à une limitation. Le stage et les premières rencontres avec le milieu professionnel de la formation choisie engagent non seulement la mise à l'épreuve du savoir acquis mais aussi la construction d'une position professionnelle qui concerne l'individu au plus près de son intimité. La confrontation avec la réalité provoquée par les premières immersions professionnelles est un paramètre fondamental qui entre en résonance avec l'acceptation des incertitudes de la fin de l'adolescence.

Les tuteurs peuvent quelquefois servir de supports identificatoires mais ils témoignent également de l'écart entre la pratique idéale transmise en formation et la nécessité de réajuster l'acquis afin de prendre en compte la réalité. Le travail exige de composer avec une part d'inventivité et par essence à la résistance de la réalité. Dans cette perspective, Dejours énonce : « si travailler c'est faire l'expérience du réel, c'est-à-dire ce qui résiste au savoir, au vouloir et à la maîtrise, alors, travailler est aussi constamment un rappel à la nuance qui s'oppose aux rêveries de toute puissance et aux captures de l'imaginaire social » (Dejours, 2009, p. 151).

Si Freud considérait en 1926 – dans la préface de *Jeunes en souffrance* de Aichhorn – que selon la psychanalyse seulement trois métiers paraissaient impossibles – gouverner, éduquer et soigner –, toutes les professions doivent faire face à la limitation et sont confrontées à l'impossibilité d'atteindre l'idéal. La dimension relationnelle, le contexte social, les impondérables de la nature et aussi les problématiques économiques soumettent à des exigences et sont responsables d'un « travail empêché » selon les termes de Clot (2010), c'est-à-dire d'un travail qui ne peut pas se faire comme le professionnel considère qu'il doit le faire.

Si l'idéal a pu aider pour un temps l'adolescent à se construire, avec le travail, l'écart incompressible avec ce qui est désiré ne peut plus être évité. L'idéalisation du savoir ou du métier pendant la formation excluait le conflit, mais la rencontre avec le travail met face au réel, à ce qui échappe inéluctablement.

De la quête du savoir au savoir-faire : Mlle B

Mlle B suit une formation professionnelle à l'issue d'un concours pour entrer dans la fonction publique. Nous l'avons également rencontrée en suivi de stage, lors d'entretiens et de séances en groupe d'analyse de la pratique.

Elle explique avoir passé ce concours après deux ans d'exercice du métier comme contractuelle, non par vocation, mais par raison, dans la mesure où elle n'est pas parvenue à « *trouver le métier de ses rêves* ». Après avoir obtenu un master en psychologie et d'autres diplômes en sciences humaines, elle a dû se résoudre à prendre ce travail. Mlle B vit mal son entrée dans le monde du travail d'autant plus qu'elle éprouve le sentiment que l'emploi accepté ne correspond pas à son niveau d'études. Néanmoins, ce travail lui procure la satisfaction « *d'aider les adolescents* ». Pendant ses deux années de pratique, elle a l'impression d'agir de façon essentiellement intuitive et d'apprendre le métier « *sur le tas* » selon ses propos.

Pendant la formation professionnelle qui suit le concours, elle ne participe pas aux échanges, reste assez isolée du groupe et s'implique peu dans les activités sur le terrain. Son attitude donne l'impression qu'elle reste détachée de la formation.

En entretien, elle met en évidence ses diplômes et son expérience comme pour s'assurer de notre reconnaissance. Pour autant, elle exprime sa crainte d'être défailante. Les situations rencontrées la confrontent à un sentiment d'incertitude qui met à mal son narcissisme. Elle perçoit un clivage entre ce qu'elle a appris antérieurement et le travail exercé. Selon elle, aucun lien ne paraît envisageable, même si elle conçoit « *qu'intellectuellement, entre toutes les formations qu'elle a suivies et le travail exercé, les domaines sont proches* ». Elle dit aussi : « *la théorie donne envie mais elle n'est pas applicable [...] la pratique, ça n'a rien à voir* ». De son point de vue, ses connaissances ne sont donc pas exploitées et elle ne sait pas que faire de son savoir théorique. Ses premiers emplois qui l'ont confrontée à l'impossibilité d'atteindre le métier idéalisé lui ont fait mettre un voile sur une grande partie du savoir acquis mais aussi sur la possibilité de trouver du plaisir dans le travail. En elle-même, elle a tourné une page en entrant dans le monde du travail.

La formation professionnelle qu'elle doit suivre à l'issue du concours lui est difficile à vivre pendant les premiers mois car elle éprouve le sentiment que sa pratique antérieure est remise en cause. Elle ne parvient ni à expliciter ses activités, ni à élaborer les situations de travail qu'elle rencontre.

La situation de Mlle B met en évidence que le passage des études au monde du travail est celui d'un univers centré sur la pensée à un autre centré sur l'action. Les études renvoient au primat de la réflexion alors que l'activité professionnelle, par les missions ou les objectifs qui lui sont associés, engage à la recherche d'un résultat dans l'environnement social, renforçant l'importance de l'agir. Si la théorie enseignée vise à expliciter une situation ou un phénomène isolé, le savoir-faire issu du terrain porte sur du savoir

non formalisé, voire non formalisable, ce qui lui donne un caractère occulte (Assoun, 2007).

Paradoxalement, c'est au moment même où le jeune professionnel doit intégrer la réalité d'un manque de savoir qu'il est invité par ses partenaires, par sa hiérarchie ou encore par ses pairs, à répondre de son savoir supposé. Pour y parvenir et contribuer au travail collectif, le penser ne suffit plus, les savoirs acquis doivent être transformés en acte qui, à leur tour, viennent réorganiser les savoirs. La dimension quasi-magique du savoir-faire est en lien avec une certaine emprise sur le réel. Néanmoins, pour que puisse perdurer le plaisir d'apprendre et d'élaborer, mais aussi pour mettre davantage à profit les connaissances acquises en formation, il faut à la fois que les connaissances conceptuelles soient bien appropriées, surmonter les incertitudes issues du terrain et les failles du savoir, et encore supporter les attentes d'autrui qui mettent à mal le narcissisme. Les nouvelles situations rencontrées pourront alors être élaborées et non envisagées comme de simples accumulations qui fournissent un savoir supplémentaire détaché des acquis antérieurs.

A cette condition, le processus de transformation du savoir qui accompagne l'entrée dans le monde professionnel devient l'opportunité de nouvelles inventivités, c'est-à-dire de trouvailles de sources de plaisirs et de soutiens pour le psychisme, et ainsi de nouvelles formules pour arrimer le pulsionnel au social.

Fragilisation du sujet face à la confrontation du travail

On peut s'attendre à ce que l'adaptation au monde du travail soit différente selon que le plaisir éprouvé dans les études par le sujet relève du désir ou de la jouissance. Dans la mesure où ils concernent la question de l'identification spéculaire telle qu'elle est revisitée à la période adolescente (Rassial 1999), les réaménagements psychiques qui marquent ce passage de la fin des études à l'entrée dans la vie professionnelle expliquent la survenue de décompensations. À ce propos, Hoffman (2004) insiste sur le fait que la mise en place de la structure psychique qui se rejoue ainsi à l'adolescence, dans le champ de la névrose ou de la psychose sous le mode de la décompensation ou de la suppléance, s'opère à un moment de mutation sociale où l'œdipe n'assure plus la fonction de limite symbolique.

La difficulté rencontrée lors de la confrontation au travail dans certains cas de psychoses blanches (Donnet et Green, 1973) révèle le sentiment d'effraction vécu à ce moment-là par ces sujets. De ce point de vue, Hélène Deutsch (2007), qualifie dans son œuvre de « *as-if* » – « comme si » – les sujets qui s'appuient sur une identification trop forte à un métier. Ils se présentent comme des coquilles vides en calquant leurs comportements sur un modèle prédéterminé par le champ social. Le travail effectué par ces personnes n'est pas créatif mais toujours cantonné à une conduite

imitatrice : leurs relations à la vie manquent d'authenticité bien que, de l'extérieur, tout se passe comme s'il n'y avait pas de manque.

Difficulté d'adaptation ou, au contraire, hyper-adaptation reflètent une même fragilité liée à l'incapacité de répondre à l'appel de l'Autre. À cette période cruciale de la fin de l'adolescence, cet appel demande de trouver comment soutenir la fonction de nomination de ce nouvel état afin de valoriser sa position de sujet. Si la question de la nomination est l'enjeu essentiel de ce passage, tout notre travail consiste à savoir soutenir ou accompagner ce processus de changement d'état d'un sujet qui, en endossant une nouvelle fonction, incarne une nouvelle manière de se nommer.

Accompagner le passage

Avant de retrouver du plaisir dans le travail, le sujet peut vivre un temps de crise, mais les élaborations psychiques rendues nécessaires peuvent devenir salutaires si elles permettent de frayer d'autres issues au désir. Compte tenu des efforts impliqués pour y parvenir, le risque encouru est de se laisser entraîner par la dimension mortifère du travail, ne permettant pas d'avoir de place dans ce que l'on produit, à l'image d'une machine, ou encore de se laisser aspirer par l'injonction de conformité. La question est alors de savoir ce qui peut soutenir la place du sujet aliéné pour qu'il intègre la dimension du manque.

Les espaces intermédiaires comme les stages, les suivis de stage en formation, ou encore les écrits qui leur sont associés, offrent des cadres privilégiés pour guider les élaborations qui sont tout autant conceptuelles que subjectives. Prendre en compte ce temps d'incertitude, c'est l'accepter sans le dramatiser, sans laisser se propager une plainte sur les tuteurs ou sur la formation qui ne parviendrait pas à s'élaborer, maintenant le sujet dans une position infantile et un rapport imaginaire au travail. Dans ce cas en effet, peu d'aptitudes seraient offertes pour permettre d'affronter le traitement du désir dans son rapport au manque. Les propos critiques tenus, s'ils peuvent être légitimés dans la mesure où ils sont souvent justes, doivent être limités et différenciés de la plainte projective et dépressive car la déception réelle qu'ils contiennent vient répéter dans le transfert la déception œdipienne.

La dimension de cette répétition doit être prise en compte afin de soutenir le travail psychique engagé. Pour y contribuer, il s'agit de favoriser les occasions de s'exprimer mais aussi le développement de choix à travers les travaux universitaires, en substance d'encourager l'inventivité. La mise en place d'un apprentissage responsabilisant mais sécurisant facilite par ailleurs la possibilité de trouver une façon d'incarner la profession en accord avec le travail demandé mais aussi avec sa subjectivité.

Le tuteur et l'enseignant peuvent alors proposer un espace de réflexivité qui vienne contrarier le rapport duel de cette relation mortifère au travail dans lequel le sujet est piégé. Ils soutiendront l'étudiant en l'incitant à trouver comment intégrer la part contraignante que le travail impose, non pas en reprenant à son compte le discours social qui incite à une conformité, mais en l'aidant à éventuellement interroger sa responsabilité face au manque ressenti. Ainsi, non seulement, ils peuvent faciliter la mobilisation des connaissances acquises pour comprendre les activités de stage, mais également favoriser l'émergence d'un nouveau rapport au savoir et au travail. De cette place, ils pourront transmettre un véritable savoir-faire pour intégrer le manque en jouant avec lui.

Références bibliographiques

- Assoun, P.-L. (2007). Le fait accompli : le savoir clinique à l'épreuve du sujet. *Journal français de psychiatrie*, 30, 13-15.
- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, 12, 73-90.
- Billiard, I. (2002). Les pères fondateurs de la psychopathologie du travail en butte à l'énigme du travail. *Cliniques méditerranéennes*, 66, 11-29.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Bossard, L.-M. (2001). Soizic : une « adolescence professionnelle » interminable ? *Connexions*, 75, 69-83.
- Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur*. Paris : La Découverte.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant, tome 2 : travail et émancipation*. Paris : Payot & Rivages.
- Deutsch, H. (1934/2007). Un type de pseudo-affectivité : « comme si ». Dans *Les « comme si » et autres textes : 1933-1970* (p. 53-71). Paris : Seuil.
- Donnet, J.-L. et Green, A. (1973). *L'enfant de ça. Psychanalyse d'un entretien : la psychose blanche*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Freud, S. (1908). La morale sexuelle « civilisée » et la maladie nerveuse des temps modernes. Dans *La vie sexuelle* (p. 28-46). Paris : PUF (1985).
- Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, idées, problèmes* (p. 227-231). Paris : PUF (2007).
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. Dans *Essais de psychanalyse* (p. 7-81). Paris : Petite bibliothèque Payot (1979).
- Freud, S. (1926). Préface. Dans A. Aichhorn, *Jeunes en souffrance*. Nîmes : Champ social (2005).
- Freud, S. (1929). *Le malaise dans la culture*. Paris : PUF (1995).
- Gadeau, L. (2014). *Psychanalyse de l'acte éducatif et de soin*. Toulouse : Éres.
- Green, A. (1993). *Le travail du négatif*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Hoffmann, C. (2004). Quelques réflexions à propos du déclenchement de la psychose et de ses suppléances dans le monde de l'adolescent contemporain. *Figures de la psychanalyse*, 9, 49-61.
- Lacan, J. (1957-1958). *Le séminaire, livre V, Les formations de l'inconscient*. Paris : Seuil (1998).
- Lacan, J. (1966). D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose. Dans *Écrits* (p. 331-384). Paris : Seuil.

- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Édition Autrement.
- Mijolla-Mellor, S. de (1992). *Le plaisir de penser*. Paris : PUF (2006).
- Mijolla-Mellor, S. de (2002). *Le besoin de savoir*. Paris : Dunod.
- Mijolla-Mellor, S. de (2009). *Le choix de la sublimation*. Paris : PUF.
- Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent, de la famille au lien social*. Toulouse : Érès.
- Rassial, J.-J. (1999). *Le sujet en état limite*. Paris : Denoël.
- Rassial, J.-J., Guérin, N. et Petit, L. (2014). *Le lapsus, la langue et l'adolescence*. *Recherches en psychanalyse*, 17, 46-53.

Dominique Méloni

Laboratoire de psychopathologie clinique : langage et
subjectivité (EA 3278)
Aix-Marseille Université (AMU)

Laetitia Petit

Laboratoire de psychopathologie clinique : langage et
subjectivité (EA 3278)
Aix-Marseille Université (AMU)

Pour citer ce texte :

Méloni, D. et Petit, L. (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy*, 15, 59-71.