

Créativité et transmission : le passage par l'identification

Michèle Emmanuelli

L'adolescence est un moment particulier au cours duquel la libido narcissique investit le moi pour lui permettre de faire face aux inéluctables changements qu'il lui faut affronter sur tous les plans. Rassemblement narcissique qui donne une coloration particulière à ce qui se joue à cette période de la vie, mais dont les aménagements et les issues sont étroitement tributaires des premiers investissements – d'objet, de soi –, ainsi que de la constitution des auto-érotismes et de leur destin. C'est tout particulièrement au plan de la pensée et de la créativité que cette centration narcissique donne à voir ses effets chez l'adolescent.

Les activités de pensée et, de manière plus large, la créativité ont des sources complexes : la curiosité sexuelle, la quête de l'objet perdu et sa réparation symbolique s'associent à des degrés variables selon les sujets pour ouvrir sur l'investigation, le jeu, le plaisir de pensée ou sur les mouvements d'inhibition voire de désorganisation de la pensée. Le plaisir du fonctionnement mental peut être considéré comme un destin du travail réussi de la latence : il a pour pendant à l'adolescence tantôt les troubles liés à l'excitation pulsionnelle incontrôlable, troubles qui prennent pour certains la forme d'une création de symptômes voire de délire, tantôt la sidération psychique, le vide de la pensée et la pauvreté fantasmatique...

Au cours de cette période charnière, réactivation pulsionnelle et actualisation de la problématique de perte d'objet, devenus menaçantes, se conjoignent en effet pour fragiliser le narcissisme, sur un mode stimulant pour certains et désorganisant pour d'autres : dans le versant positif, qui engage la traumatophobie, dont parle Eissler (1980) à propos de Léonard de Vinci ou la traumatophilie qu'évoque Lowenfeld (1937) pour le processus créateur, en rendent compte la richesse toute particulière des protocoles de Rorschach, les jeux avec le langage, l'humour adolescent, l'investissement des activités artistiques, la musique, la poésie, le journal intime. Par toutes ces voies, le jeune sujet cherche à mettre en forme ce qu'il ressent de manière confuse et parfois envahissante, à traiter psychiquement l'agglomérat d'affects, de sensations et de représentations que Bion rassemble sous le terme d'éléments bêta pour décrire la naissance de la pensée (1963). Ces éléments bêta, dans la petite enfance, sollicitent la capacité de rêverie maternelle pour être métabolisés, transformés en éléments alpha : à l'adolescence c'est la capacité de rêverie du sujet lui-même qui est sollicitée. Mais, devant la difficulté à s'approprier de manière autonome cette fonction maternelle, l'adolescent cherche appui sur une fonction tierce – paternelle - qu'un adulte est parfois à même de lui offrir, du moins un temps, dans le passage de l'enfance à l'entrée dans l'âge adulte.

De quelle manière les adultes – enseignant, écrivain, parent - peuvent-ils accompagner de l'enfance à l'adolescence un processus élaboratif, qui pour certains ouvre sur une véritable activité créatrice se poursuivant tout au long de la vie sous des aspects divers, dont la création scientifique, et pour d'autres ne consiste qu'en un temps d'élaboration des conflits propres à

l'adolescence, s'éteignant avec la fin de celle-ci et l'entrée dans l'âge adulte ?

Quelles fonctions occupe l'adulte dans la transmission des savoirs chez l'enfant et l'adolescent, et le soutien d'une créativité naissante, et quelles sont ses qualités en tant qu'objet soutenant cette créativité ? Je m'appuierai pour réfléchir à ces fonctions sur des exemples tirés non d'œuvres littéraires mais de la vie de quelques auteurs. S'il est vrai que les trois premiers ont été, pour des raisons diverses, privés de père, il me semble néanmoins que ces fonctions se retrouvent dans toute rencontre ordinaire entre un adolescent et un adulte en position d'« éveilleur » : fonction de transmission, d'éveil et d'ouverture au monde et à soi, fonction de pare-excitation qui permet de contenir la passion éveillée par cette ouverture, car les enseignants le savent, il faudrait à la fois solliciter la curiosité et contenir l'excitation pulsionnelle ; enfin, fonction de soutien de l'idéal du moi qui tout à la fois soutient le narcissisme et contient son inflation, proposant un cadre et une rigueur qui le limitent. Le processus identificatoire est au cœur de ce qui se joue là, mais l'écho d'identifications plus anciennes constitue parfois une butée au processus mutatif actuel : l'exemple de Rimbaud en est l'illustration.

Lorsqu'il reçoit le prix Nobel en 1957, Albert Camus écrit à son ancien instituteur, Monsieur Germain : « Quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est pour moi une occasion pour vous dire ce que vous avez été et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que *vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez* sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a cessé d'être votre reconnaissant élève ». Cette lettre est insérée en annexe de l'ouvrage *Le premier homme*, manuscrit inachevé publié après le décès de Camus (Camus, 1994). Elle montre la permanence du lien qui, établi à la pré-adolescence, s'est poursuivi jusqu'à l'âge adulte. Camus a régulièrement rendu visite à son ancien instituteur, lors de ses séjours à Alger.

Le processus identificatoire est repérable dans les termes (*exemple, toujours vivants, n'a cessé d'être*) et le résultat de l'identification nommé, désigné comme ce qui a permis l'évolution de Camus : *efforts, travail, cœur généreux*.

Ce qu'évoque Camus, dans les passages qu'il consacre à son ancien instituteur, celui qui l'a mené à l'orée de l'adolescence, jusqu'au Certificat d'études, c'est en effet une transmission du savoir qui se fait avec rigueur (*travail, efforts*) mais aussi avec passion et engage chez l'enfant une position similaire face au savoir : « Il écoutait seulement avec tout son cœur une histoire que son maître lisait avec tout son cœur » (*ibid.*, p. 139).

Dans la classe de celui qu'il nomme dans son livre Monsieur Bernard – pseudonyme qui ne tient pas toujours et laisse parfois place au véritable nom de l'instituteur, Germain - « l'école nourrissait une faim plus essentielle encore à l'enfant qu'à l'homme et qui est la faim de la découverte » (*ibid.*, p. 138).

Le chapitre 6 bis de l'ouvrage, consacré à l'école, rend compte du déplacement qui s'opère sur une figure paternelle, déplacement d'autant plus essentiel pour Camus que son père est mort à la guerre en septembre 1914, sans qu'il le connaisse : la plus grande part de cet ouvrage inachevé s'intitule *Recherche du père*, le reste ayant pour titre *Le fils*. Ce déplacement

est favorisé par l'attitude de Germain qui, revenant lui-même de la guerre, est particulièrement attentif au destin des jeunes orphelins. Le processus identificatoire ici en jeu est complexe : l'histoire lue, dans la phrase que j'ai citée, n'est autre que le roman de Dorgelès, *Les croix de bois*, qui raconte la guerre de 14, dont l'instituteur est revenu. Et les larmes versés par l'enfant, à la fin de cette lecture, en écho à l'émotion de son maître, lui vaudront à l'âge adulte de recevoir ce livre en cadeau avec ces mots : « Tu as pleuré le dernier jour, tu te souviens ? Depuis ce jour ce livre t'appartient » (*ibid.*, p. 141).

Mais surtout, l'attitude de l'instituteur avec ses élèves supporte, Camus le décrit presque avec jubilation, tous les attributs de la fonction paternelle : ouverture à l'autre et fermeté, tendresse et rigueur ; Monsieur Germain sait sévir si cela est nécessaire : « Tous ceux qui franchissaient la limite des actions ne relevant que du mauvais point savaient ce qu'ils risquaient, et que la sentence était appliquée aux premiers comme aux derniers, avec une égalité chaleureuse » (1994, p. 143) ; « Il opérait lui-même suivant un rite immuable » (p. 142).

À l'égard de Camus, dont il a compris les qualités, l'instituteur joue un rôle de *porteur* : il lui fait franchir la frontière des classes sociales en le proposant et le préparant, avec trois autres camarades, à l'obtention d'une bourse des lycées et collèges, qui leur permettra de faire leurs études au lycée jusqu'au baccalauréat, leur ouvrant la porte sur un avenir radicalement différent de leur destin familial. Au terme de cette étape, il sait trouver les mots qui encadrent la séparation nécessaire : « Tu n'as plus besoin de moi, tu auras des maîtres plus savants. Mais tu sais où je suis, viens me voir si tu as besoin que je t'aide » (*ibid.*, p. 163).

Dans une telle relation, non seulement les qualités propres à l'élève sont reconnues, mais l'enseignement s'inscrit dans un échange qui profite explicitement à chacune des parties : Monsieur Bernard-Germain répond à la grand-mère de Camus qui s'inquiète de ne pouvoir payer les cours privés qu'il donne pour préparer l'enfant au concours : « Il m'a déjà payé ». On retrouve une réaction semblable chez Monsieur Schulze, le professeur des années de jeunesse de Karen Horney. Elle évoque dans son *Journal d'adolescence* la réponse qu'il lui fait lorsque, entrant au lycée, elle le remercie de son enseignement passé : « Ce n'est pas la peine de me remercier. J'ai eu moi aussi tellement de plaisir à travailler avec toi et j'ai beaucoup appris en même temps » (Horney, 1980, p. 57).

Ces paroles qui placent l'enseignement maître-élève dans un système d'échange, ouvrent sur un espace éducatif considéré comme co-création, au sein duquel il peut y avoir reconnaissance mais pas dette. Cette réciprocité, si elle sait esquiver l'ombre de la séduction, constitue sans doute le fondement des relations qui soutiennent et encadrent le narcissisme au temps de l'adolescence.

À 18 ans, Maupassant est lycéen à Rouen. Il écrit des poèmes d'un romantisme conventionnel dans lesquels il dérive les pulsions réactivées par l'adolescence. Il est, écrit Martin Pasquet qui lui consacre un ouvrage biographique, considéré comme un poète authentique par ses camarades et même ses professeurs qui inscrivent au cahier d'honneur du lycée un poème sur Dieu, empreint d'un pessimisme à la Vigny, et intitulé *Dieu créateur*. Il va, par chance, faire deux rencontres décisives qui infléchissent son destin de créateur : Louis Bouilhet, conservateur de la bibliothèque de Rouen, écrivain, qui le prend en amitié, le reçoit régulièrement et le présente à Gustave Flaubert. L'un et l'autre lui inculquent la nécessité du travail, la quête de la perfection en même temps, pour Flaubert, que le goût de

l'originalité, entendue dans le sens d'une mise à nu tout à la fois de l'objet, perçu sous un angle neuf, et de l'artiste qui recherche sa voix singulière. Maupassant trouvera, avec leur appui, sa voie d'expression personnelle dans les nouvelles et les romans. Le respect du jeune auteur pour le maître, l'authenticité de la relation, mais aussi l'investissement dont le cadet fait l'objet de la part de ses aînés transparaissent dans ce qu'écrit Maupassant dans la préface de *Pierre et Jean*, où il leur rend hommage. Je ne citerai que le passage concernant Flaubert : « Flaubert, que je voyais quelquefois, se prit d'affection pour moi. J'osai lui soumettre quelques essais. Il les lut avec bonté et me répondit : "Je ne sais pas si vous aurez du talent. Ce que vous m'avez apporté prouve une certaine intelligence, mais n'oubliez point ceci, jeune homme, que le talent, suivant le mot de Buffon, n'est qu'une longue patience. Travaillez !" » (Maupassant, 1887).

Un lien s'instaure qui offre à l'adolescent la possibilité de compenser, du moins un temps, la carence identificatoire paternelle – le père de Maupassant, Gustave, séducteur impénitent, étant considéré par la mère et par le fils comme un grand enfant sur qui on ne peut compter (Pasquet, 1993, p. 17).

« Il se choisit un père, qui remplace l'autre, le vrai mais sans épaisseur, inconsistant, tout autant qu'il est choisi par le Maître, profondément ému de sa ressemblance avec l'être qu'il a sans doute le plus aimé, l'ami de toujours, Alfred Le Poittevin [l'oncle de Maupassant] » écrit Pasquet à propos du lien de Maupassant et de Flaubert (Pasquet, p. 20). Et en effet Maupassant dédie en 1880 le recueil *Des Vers* « À Gustave Flaubert, à l'illustre et paternel ami que j'aime de toute ma tendresse, à l'irréprochable maître que j'admire avant tous ».

Il s'agit là, dira-t-on, d'exemples dans lesquels la différence d'âge ouvre aisément la voie à un transfert paternel. Un autre exemple de la fonction d'éducateur – alors même que l'élève est à peine plus jeune que son maître – est offert par la relation de Georges Izambard et d'Arthur Rimbaud.

Lorsqu'ils se rencontrent en janvier 1870, le premier a 21 ans, il arrive comme remplaçant au lycée de Charleville. Le second a 17 ans, c'est un élève brillant. Comme Camus, comme Maupassant, il vit avec sa mère, le père ayant « déserté » pour reprendre le terme d'Alain de Mijolla à son propos, désertion à laquelle fait écho le déni de la mère refusant de parler de lui aux enfants, se faisant passer pour veuve dix ans avant de l'être. Dans un article récent, publié dans la revue *Adolescence*, Serge Bédère rend compte avec finesse de la qualité de la position d'Izambard : « Paradoxalement aidé peut-être par son faible écart d'âge, il tient sa place. Il s'intéresse à l'élève mais aussi à l'adolescent, sans faux-fuyants ni séduction (...). G. Izambard soutient de manière étonnante ce que nous nommerions un transfert massif, fait de véritables trouvailles pour donner un tour positif à cette rencontre, pour garder la distance qui convient » (Bédère, 2006, p. 508).

Même si les situations diffèrent, en particulier quant à l'âge des protagonistes, celui d'un enfant dans le cas de Camus, d'un adolescent¹ pour Maupassant et Rimbaud, sur certains points la position qu'occupe Izambard rejoint celle de Germain, Bouilhet et Flaubert. En effet, Izambard pose sur Rimbaud un regard respectueux. « Aussi le traitai-je en homme, et comme visiblement il n'y était pas habitué, cela lui allait au cœur » écrit-il dans des notes qui seront publiées, après sa mort, sous le titre *Rimbaud tel que je l'ai connu* (Izambard, 1947, p. 42). Il offre aussi à ce dernier, pendant les vacances de l'été 1870, la possibilité d'accéder à la lecture des ouvrages de sa bibliothèque personnelle, allant ainsi contre les volontés de la mère de

Rimbaud qui, fière des succès de son fils, cherche néanmoins à contrôler ce dernier et en particulier ses lectures. « Je jugeais qu'étant en vacances, je n'étais plus justiciable des préjugés de sa mère : il n'y avait plus en présence un professeur et un élève : il ne restait plus en moi que l'ami, conscient de ses devoirs d'ami, et qui eut rougi de se prêter par sa veulerie à l'étranglement de sa curiosité intellectuelle » (*ibid*, p. 46).

Serge Bédère cite une phrase de Michel de Castillo, qui, dans un article consacré aux relations du poète et de son professeur, donne une superbe définition de ce que devrait être un Maître : « Le véritable maître est celui qui soulève la pierre tombale, appelle l'élève à se relever d'entre les morts. *G. Izambard fut, pour Rimbaud, cet éveilleur* » (M del Castillo, 2004). Un éveilleur qui incarne une figure fraternelle ou paternelle, dans une tentative de séparation du lien à la mère, un tiers auquel on fait appel en cas de détresse. Rimbaud lui écrit 5 septembre 1870, pour être délivré de prison : « J'espère en vous comme en ma mère, vous m'avez toujours été comme un frère ; je vous aime comme un frère, je vous aimerai comme un père ». Il fait fonction de tiers qui doit aussi et peut être attaqué, contesté comme un père, sur un mode adolescent : « Vous faites partie des corps enseignants, vous roulez dans la bonne ornière ; vous finirez comme un satisfait qui n'a rien fait, n'ayant rien voulu faire. Sans compter que votre poésie subjective sera toujours horriblement fadasse (...) » lui écrit-il le 13 mai 1871.

Dans ce même courrier, il se démarque de lui pour mieux proclamer son excitation à se découvrir poète et les principes novateurs de sa position : « Je veux être poète et je travaille à me rendre *voyant* : vous ne comprendrez pas du tout et je ne saurais presque vous l'expliquer. Il s'agit d'arriver à l'inconnu par le dérèglement de tous les sens (...) *Je est un autre* ».

Mais « l'éveil » de Rimbaud, s'il donne lieu à une poésie novatrice ne survivra pas aux tumultes de l'adolescence et à l'incapacité de maintenir, à l'issue de celle-ci, une identification lui permettant d'assumer la paternité de son œuvre : l'identification à Izambard s'avère en effet insuffisante, sapée sans doute par le mépris que voue la mère au capitaine Rimbaud, le père enfui, pris lui-même dans une identification trans-générationnelle à son propre grand-père.

« Je est un autre » – la formule, qui place le « je » au cœur de la création, affirme l'existence d'un autre espace que le moi conscient, d'où la nécessité de recourir au dérèglement de tous les sens pour « arriver à l'inconnu ». Mais au regard de l'étrange trajectoire de Rimbaud, à cette rupture qui, dès 21 ans va abruptement le conduire à une vie d'aventures, et même jusqu'au mépris de la poésie, cette phrase prend un sens prémonitoire. Révèle-t-elle la compréhension inconsciente du défaut d'intégration des sédiments identificatoires paternels, défaut qui va entraîner Rimbaud, fuyant l'emprise maternelle, à une rupture avec la part créative de lui-même ?

Pour conclure, la transmission de la créativité – ou plutôt son soutien – repose donc sur des offres identificatoires de l'adulte dont l'adolescent se saisit avec une facilité et selon une durée variables. On sait combien au cours de cette période la proximité avec l'objet qu'implique l'identification peut être vécue comme conflictuelle – Philippe Jeammet évoque, à ce sujet, la notion de paradoxe narcissico-objectal.

Ce paradoxe, pour être supporté, implique de la part de l'adulte un respect de la distance dans son mouvement de rapproché et l'autorisation implicite à transformer l'objet offert, voire à le détruire pour se l'approprier. Je pense sur ce point au jeune Freud autorisé par son père, dès 5 ans, à effeuiller en compagnie de sa sœur un livre d'images sur la Perse, et recevant à 7 ans

une édition bilingue de la Bible (la Bible de Philipson). Ou, pour évoquer enfin une femme, à Marguerite Yourcenar qui grandit en compagnie de son père, dans le libre accès à sa bibliothèque et le partage joyeux du savoir : il lui enseigne l'anglais, le latin, le grec. « Un étonnant précepteur », dira Jean-Denis Bredin à son propos, dans son discours de réception à l'Académie Française où il est élu à la place de Marguerite Yourcenar, « qui lui apprendra tout, n'importe comment », y compris à être seule. Savoir être seule, c'est, on le sait, avoir pu intérioriser l'autre en soi pour pouvoir supporter son absence. Et ces deux derniers exemples, pris dans l'enfance de Freud et de Marguerite Yourcenar, montrent la complexité dans la sédimentation des identifications qui aboutissent, chez l'adolescent, à tolérer la proximité avec les objets, accepter les enjeux identificatoires et s'en saisir pour soutenir le parcours de la pulsion vers la sublimation.

Références bibliographiques

- Bédère S. (2006). Georges Izambard, témoin tranquille mais actif du passage à l'écriture de Rimbaud, *Adolescence*, 24, n° 2, 56, p. 506-517.
- Bion W. R. (1963). *Éléments de psychanalyse*. Paris : PUF, 1973.
- Camus A. (1994). *Cahiers Albert Camus 7, Le premier homme*. Paris : Gallimard.
- Castillo M. del. (2004). Le maître et le sauvageon, *L'Express*, 12 juillet 2004.
- Eissler K. (1980). *Léonard de Vinci. Étude psychanalytique*. Paris : PUF.
- Horney K. (1980). *Journal d'adolescence*. Paris : Ed des femmes.
- Izambard G. (1947). *Rimbaud tel que je l'ai connu*. Paris : Mercure de France, 1991.
- Lowenfeld H. (1937). Traumatisme psychique et expérience créatrice chez l'artiste, *Psychanalyse à l'université*, II, n° 8, 1977, p. 665-678.
- Maupassant G. de. (1887). *Pierre et Jean*. Paris : Gallimard, 1999.
- Pasquet M. (1993). *Maupassant. Biographie, étude de l'œuvre*. Paris : Albin Michel.
- Rimbaud A. *Œuvres complètes*. Paris : La pochothèque, 1999.

Michèle Emmanuelli
psychanalyste, membre de la SPP,
professeur de psychologie clinique,
université Paris Descartes

Pour citer ce texte :
Emmanuelli M., Créativité et transmission : le passage
par l'identification, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 59-64.