

Temporalités dans la recherche clinique Autour de la notion psychanalytique d'après-coup

Philippe Chaussecourte

Dans le champ de l'éducation et de la formation, des chercheurs se sont attachés à préciser la nature des liens entre psychanalyse et éducation-pédagogie, s'inscrivant ainsi dans une tradition dont on trouve une trace dès 1908 dans l'histoire de la psychanalyse (Ferenczi, 1908 (1968)). Un certain nombre de travaux actuels témoignent de ce que la question de l'étude du nouage des relations, sur un plan historique, entre psychanalyse et éducation est toujours d'actualité (voir, par exemple, Houssier, 2007 et Ohayon, 2009). En sciences de l'éducation, deux notes de synthèse traitant des rapports psychanalyse et pédagogie (éducation et formation) ont été publiées dans la *Revue française de pédagogie*, en 1987 (Filloux, 1987) et en 2005 (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005).

Au sein de la discipline sciences de l'éducation, on a cherché de plus à préciser les contours de ce que pourrait être une approche clinique d'orientation psychanalytique, à la suite du travail formalisé par Claudine Blanchard-Laville (1999). Dans la deuxième des notes de synthèses citées ci-dessus, les questions épistémologiques centrales posées par cette « orientation psychanalytique » ont été envisagées. Ainsi, des clarifications ont été apportées en ce qui concerne la question de la légitimité d'une utilisation de la psychanalyse dans le champ des recherches en éducation et formation, comme à celle de la spécificité de telles recherches quand elles sont conduites par des chercheurs du champ. De même, le point nodal du mode de prise en compte de la subjectivité du chercheur dans ce type de travaux a été examiné, comme celui des modalités de leur validation.

J'ai poursuivi récemment ces réflexions selon deux axes qui précisent le statut de certaines avancées actuelles (Chaussecourte, 2009) : il existerait une « légitimité de la spécificité » des travaux cliniques sur les espaces d'enseignement, notamment par leur prise en compte de la question du rapport au savoir (en particulier sous sa déclinaison de *transfert didactique* (Blanchard-Laville, 2003)). J'ai proposé également d'évoquer une « spécificité de la légitimité » dans ce type de recherche.

Le point de départ de mon propos est ici une interrogation consécutive à la reprise du matériel d'une recherche menée par « observation subjective ». Ce terme d'« observation subjective » renvoyant, selon une suggestion de la psychanalyste Régine Prat (2005), à la méthode d'observation des nourrissons selon Esther Bick (1964). Je vais expliciter d'abord la nature de cette interrogation et le contexte de son surgissement. Puis je ferai un certain point, dans une seconde partie, sur des éléments théoriques, dans le champ psychanalytique lui-même, qui pourraient éclairer la question de la reprise en après-coup du matériel de recherche. Ces éclaircissements permettront, dans une troisième partie, d'avancer quelques hypothèses que ce retour théorique aura permis d'envisager à propos de pistes de réponses possibles quant à l'interrogation initiale.

Un moment de reprise de matériel de recherche

1. Sur la façon dont s'est construite cette notion pour son auteure, on pourra consulter l'entretien que j'ai réalisé pour le numéro 1 de la revue Cliopsy.

2. Ce travail fera l'objet d'une publication dans la revue brésilienne *Estilos da clinica* (Chaussecourte, 2010, à paraître).

3. Je rappelle que cette méthode repose principalement sur un processus en trois temps : le temps d'observation de la situation sans prise de notes, le temps de rédaction d'un compte rendu aussi précis que possible, rapportant aussi des éléments psychiques éprouvés par l'observateur et enfin le temps d'élaboration du compte rendu dans un séminaire groupal.

4. Mémoire de psychologie clinique dans le cadre de la Formation à Partir de la Pratique organisée par l'université de Lyon 2, septembre 2008 intitulé *Du transfert didactique et à une reprise d'après-coup de matériel d'observation où l'on fait travailler la notion...*

Durant l'été 2008, j'avais souhaité revenir sur une partie du matériel de recherche que j'avais recueilli pour ma thèse (Chaussecourte, 2003). Je travaillais sur le thème du passage du « transfert dans la classe » à la notion de *transfert didactique* proposée par Claudine Blanchard-Laville¹. J'étudiais d'abord comment s'insérait, dans l'histoire des rapports psychanalyse/éducation-pédagogie, la notion proposée². Je repris aussi, *a posteriori*, le matériel d'observation où cette notion était mise au travail. Je me re-confrontais aux trente comptes rendus récoltés pour une partie de mon travail de thèse : à cette occasion j'avais en effet observé, durant une année scolaire complète, une enseignante de mathématiques d'une classe de 5^e « banale » d'un établissement scolaire parisien, selon un protocole inspiré de celui d'Esther Bick pour l'observation de nourrissons³ (voir par exemple, Chaussecourte, 2008). Souhaitant donc, pour cette reprise de 2008, revenir sur la nature du *transfert didactique* de l'enseignante, je relus attentivement les comptes rendus tels qu'ils avaient été rédigés au moment des observations que j'avais effectuées, et non pas tels qu'ils figuraient dans l'annexe de la thèse où, notamment, les prénoms des élèves et de l'enseignante étaient changés. Ce retour au matériel dans la forme originelle recueillie m'incita à modifier le pseudonyme de l'enseignante afin de pouvoir, me disais-je rationnellement, me départir un peu du poids de ce que j'avais déjà écrit. J'avais choisi jusque-là de l'appeler Mona. Pour les communications et les articles écrits après la soutenance de thèse en réutilisant ce matériel, j'avais toujours repris le pseudonyme de Mona. J'ai d'ailleurs rédigé dans la thèse, à propos du choix de ce premier pseudonyme, quatre pages (Chaussecourte, 2003, p. 351-354) que je trouve assez représentatives de ce qu'un travail d'élaboration peut produire comme éclaircissement sur les enjeux psychiques inconscients du chercheur et, au-delà de lui-même, sur la nature de la recherche qu'il est en train de mener.

L'enseignante portait en réalité un prénom féminin dont on ne peut percevoir le genre à la seule écoute. Pour le nouveau pseudonyme à donner à l'enseignante, je réfléchis un temps certain, je tournais et retournais la question et choisis finalement le prénom de Michèle qui contenait, comme le prénom originel, cette ambiguïté phonétique quant au sexe de la personne qui le portait, et qui comportait de plus des ressemblances, au niveau sonore, avec le véritable prénom de Mona.

Dans la conclusion du travail de reprise⁴, je soulignais l'importance des phénomènes d'érotisation de la situation d'observation. Je pus en effet, alors seulement, soit cinq années après la soutenance, mettre en lien dans ce registre un certain nombre de points figurant dans le texte de la thèse, comme des extraits d'observations rapportées ou des commentaires sur celles-ci. Auparavant, lors de l'écriture de la thèse, quelque chose faisait obstacle, au plan psychique, à ce que je remarque cette mise en lien potentielle. J'étais sensible, dans mes comptes rendus en tant qu'observateur, au positionnement de l'enseignante dans la classe lorsqu'elle se plaçait entre les tables des élèves pour donner des explications, se penchant alors en avant en offrant le bas de son dos aux regards des élèves de la rangée immédiatement derrière (observation 21). Je mentionnais également de façon récurrente qu'elle faisait rouler le bâton de craie entre ses doigts (observations 10, 23, 24, 27). J'écrivais également, à propos de courts échanges didactiques avec elle en fin d'observation : « prétendant la satisfaire avec mes commentaires » ; et à propos de ma non-acceptation du matériel didactique qu'elle me proposait

lors de ma présence dans la classe et que je refusais : « il y avait peut-être quelque chose de difficile à accepter [pour elle], psychiquement, dans le fait qu'il y ait eu "quelque chose d'elle que je ne voulais pas" ». De même j'écrivais dans mon texte de 2003, à propos des exercices de mathématiques qu'elle corrigeait durant les séances qui furent observées : « je ne pouvais voir que ce qu'elle décidait de me montrer ». Sans parler, bien sûr, de tout un passage de la thèse consacré à l'évocation des vêtements de celle que j'appelais alors Mona : par exemple à propos des modalités de ma restitution de ses changements vestimentaires dans les comptes rendus j'écrivais : « S'agirait-il alors, dans cette restitution méticuleuse et systématique, d'une concession que je fais à l'existence d'éléments très personnels ? Ou du fait que je prenne alors ce qui m'est montré, mais en le circonscrivant, dans une rubrique « scientifique », comme pour mettre à distance mes propres fantasmes d'une séduction potentielle de sa part ? ».

J'avais pourtant mentionné, dans mon étude du *transfert didactique* de cette enseignante dans le texte de la thèse, l'érotisation potentielle de nos rapports et son possible déni de ma part au moment des observations. Mais cette simple mention ne pouvait-elle pas être aussi une façon de se débarrasser du traitement de la question ? Pouvait-il se faire que ce nouveau travail en 2008 en soit cette fois là une forme de dénégation ?

Pour faire face à cette question de l'érotisation de la situation entre l'observateur et l'enseignante, dans la reprise de 2008, m'était venue l'idée de retourner voir ce que disait Florence Guignard de la méthode d'Esther Bick dans *Au vif de l'infantile* (Guignard, 1996). La psychanalyste évoque dans ce texte la multiplicité des transferts lors des observations menées selon cette méthode et écrit « le transfert des protagonistes – essentiellement celui de la mère – est organisé autour d'une séduction délibérée de la part de l'observant analyste » (p. 131). Ainsi quelque chose de cette séduction, sur le versant plutôt de l'érotisation, ne pouvait-il pas aussi appartenir à la méthode ?

Plus tard, relisant ce que j'avais écrit, j'ai réalisé, dans « l'après-coup de l'après coup », que le prénom Michèle était celui de ma mère !

En dehors de ce que j'avais à élaborer psychiquement de façon privée à ce sujet, je sentais bien qu'il y avait là aussi quelque chose qui concernait la situation d'observation d'une séance d'enseignement. Cet *insight* a été un événement déclencheur chez le chercheur que je suis : j'ai alors ressenti la nécessité d'un éclaircissement de la prise en compte d'une temporalité élaborative spécifique à la recherche clinique. Pour cela, il me fallait revenir sur la notion psychanalytique d'après-coup.

C'est ce que je me propose d'effectuer dans la partie suivante de cet article.

Sur la notion d'après-coup

L'après-coup en psychanalyse est sujet à un certain nombre de discussions internationales qui se sont engagées entre des psychanalystes des différentes écoles. L'une d'entre elles concerne la conception que l'on se fait de l'après-coup : est-ce une notion ou bien est-ce un concept ? La réponse de chaque clinicien est fonction de la représentation qu'il se fait de la place que Freud a accordée à l'après-coup dans son édifice théorique et du rôle qu'il lui fait jouer dans sa propre clinique. Les controverses à cet égard sont encore vivaces : on trouve en 2005 dans *The International Journal of Psychoanalysis*, un article de Haydée Faimberg intitulé *Psychoanalytic controversies : Après-coup* suivi d'un article écrit par la psychanalyste

anglaise Ignês Sodré «*As I was walking down stairs, I saw a concept which wasn't there* » Or, après-coup, a missing concept ? Dans le milieu psychanalytique international, la notion d'après-coup a été surtout soutenue par des psychanalystes francophones, sous l'impulsion de Jacques Lacan qui l'a « exhumée » en 1953 (André, 2008). La polémique que j'évoquais, entre Haydée Faimberg et Ignês Sodré, fut d'ailleurs reprise en 2006, en traduction française (Faimberg, 2006 ; Sodré, 2006), dans *L'année psychanalytique internationale*, revue annuelle dans laquelle la rédactrice responsable Florence Guignard propose, avec un an de décalage, un choix de textes publiés dans *The International Journal of Psychoanalysis*. Dans cette même veine de l'intérêt particulier que la communauté psychanalytique francophone porte à l'après-coup, il faut souligner que le 69^e congrès des psychanalystes de langue française, qui s'est déroulé fin mai 2009 à Paris, fut totalement consacré à l'après-coup.

Des questions de traduction

Claude le Guen, dans son dictionnaire freudien (Le Guen, 2008), s'inscrivant en cela à la suite de Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis (Laplanche & Pontalis, 1967, 1994), signale que cette notion a demandé un effort de traduction. On trouve dans l'œuvre de Freud deux mots, dont l'un, courant en allemand, est *nachträglich* (adjectif et adverbe) et dont l'autre, le substantif *Nachträglichkeit*, a été forgé par Freud. Jacques André signale l'absence du substantif des dictionnaires allemands eux-mêmes (André, 2008). Dans *Traduire Freud* (Bourguignon, Cotet, Laplanche & Robert, 1989), les auteurs explicitent que pour traduire le substantif allemand en français dans la série des *Œuvres complètes de Freud*, c'est l'expression « effet d'après-coup » qui a été retenue. Comme souvent – on pense à la notion de pulsion par exemple – considérer les traductions des notions freudiennes dans les différentes langues donne de précieuses indications sur la pluralité des sens qu'elles peuvent prendre ; les traductions selon les différents pays peuvent témoigner alors que des cultures analytiques nationales en privilégient parfois un aspect. Je me contenterai ici de l'anglais. La traduction anglaise proposée dans le *Vocabulaire de la psychanalyse* est *differed action* pour le substantif allemand et *differed* pour l'adjectif tandis que, dans la *Standard Edition*, on trouve pour le substantif la traduction *deferred action*. Bernard Chervet (2006) évoque à propos de la traduction du *Vocabulaire de la psychanalyse* (*differed action*) un *lapsus calami* en soulignant que, dans la première édition, on trouvait bien *deferred action*, comme dans la *Standard Edition*. *To defer* signifie ajourner, remettre à plus tard tandis que *to differ* est à entendre dans le sens de « être différent », voire « ne pas s'accorder ». Il pourrait être question de « halo d'affects »⁵ ou de « pénombre d'associations » à propos de ce *lapsus*. Bernard Chervet nous fournit quelques pistes pour comprendre de quoi il pourrait s'agir. Il remarque que le sens du mot « différer » favorise le lapsus : « Le *différer*, par la *différence temporelle*, réintroduit la différence, la discontinuité, le hiatus, le traumatique et sollicite la *tendance au conflit* propre au procès de l'après-coup – conflit entre le "tout de suite" et le "plus tard" certes, mais surtout entre deux modalités économiques différentes, entre réaliser ou non le travail de mutation économique permettant de passer d'une modalité à l'autre » (p. 678). Si l'on s'en tient à la traduction anglaise usuelle, qui est donc en fait *deferred action* pour le substantif *Nachträglichkeit*, les traducteurs des *Œuvres complètes de Freud* aux Presses Universitaires de France font remarquer qu'elle se traduirait en français plutôt par « effet après-coup » marquant ainsi un simple retard dans l'action exercée par le passé sur le présent ; alors que leur traduction

5. C'est ainsi que David Alcorn, dans le n°12 du *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, a joliment traduit (p.31) ce qu'Esther Bick écrit à propos de la difficulté du choix des mots pour écrire les comptes rendus dans le cadre de sa méthode d'observation des nourrissons : « As soon as these facts have to be described in language we find that every word is loaded with a penumbra of implication » (Bick, 1964).

du substantif allemand, « effet **d'**après-coup », souligne dans la notion psychanalytique l'idée d'une inversion de la chronologie : l'« effet **d'**après-coup » s'exerce également selon le vecteur temporel inverse, du présent vers le passé.

On trouve là évoqués deux points nodaux connexes à la notion de l'après-coup : celui de la temporalité en psychanalyse et celui des modalités du travail psychique associé au processus de l'après-coup.

Des définitions et du trait d'union

Au niveau des indications temporelles, regardons la définition donnée par Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis : « Terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique » (Laplanche & Pontalis, 1967, 1994). On trouve bien là avec le verbe « remanier », l'idée de l'influence du présent sur la relecture et l'efficacité ainsi donnée au passé.

Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis mentionnent dans leur article, comme à chaque fois qu'il est question de l'étude de la notion d'après-coup dans un dictionnaire français de psychanalyse, le rôle de Jacques Lacan auquel il revient d'avoir attiré l'attention sur ce terme dans l'œuvre de Freud, notamment à travers l'étude de *l'Homme aux loups*. De leur côté, dans le *Dictionnaire de Psychanalyse*, Elisabeth Roudinesco et Michel Plon consacrent à l'après-coup un article assez court (Roudinesco & Plon, 1997) et qui ne détaille pas les apports du fondateur de l'École freudienne de Paris. Ces auteurs écrivent simplement, dans le corps de l'article qui fait, en tout et pour tout, six lignes : « Dans l'histoire du freudisme c'est Jacques Lacan qui a donné à ce terme, en 1953, sa plus grande extension dans le cadre de sa théorie du signifiant et d'une conception de la cure fondée sur le "temps pour comprendre" ». Ils donnent comme définition pour après-coup « Mot introduit par Sigmund Freud en 1896 pour désigner le processus de réorganisation ou de réinscription par lequel les événements traumatiques ne prennent une signification pour un sujet que dans un *après-coup*, c'est à dire dans un contexte historique et subjectif postérieur, qui leur donne une signification nouvelle » (p. 56). On trouve bien l'idée de nouvelle inscription *a posteriori* mais aussi, consubstantiellement liée au départ à la notion d'après-coup, la notion de traumatisme.

André Green signale à son tour dans *Le temps éclaté* (Green, 2000), l'influence de Jacques Lacan dans la revalorisation de ce qu'il nomme le « concept » freudien d'après-coup. Il souligne lui aussi le rôle de ce psychanalyste sur l'originalité de la position française dans la psychanalyse contemporaine où le point de vue génétique serait dominant. La notion d'après-coup est une notion qui permet, en effet, de penser la temporalité d'une façon originale. André Green écrit : « On peut sans exagération dire que ce concept fait éclater les modèles temporels classiques et, du même coup, fonde – au moins en partie – la spécificité de la causalité psychique en psychanalyse » (p. 19). Quelle est cette lecture particulière du temps qui nous est ainsi proposée ?

L'après-coup « vient d'abord interdire une interprétation sommaire qui réduirait la conception psychanalytique de l'histoire du sujet à un déterminisme linéaire, envisageant seulement l'action du passé sur le présent » disent les auteurs du *Vocabulaire de la psychanalyse* (Laplanche & Pontalis, 1967, 1994). Ils signalent que pour Freud « [...] le sujet remanie après-coup les événements passés et [...] c'est ce remaniement qui leur

confère un sens et même une efficacité ou un pouvoir pathogène » sans aller jusqu'à la conception de Jung où le sujet « [...] adulte réinterprète son passé dans ses fantasmes qui constituent autant d'expressions symboliques de ses problèmes actuels. Dans cette conception, la réinterprétation est pour le sujet un moyen de fuir dans un passé imaginaire les "demandes de la réalité" présentes » disent-ils. Leur explicitation des trois éléments qui spécifient pour eux la conception freudienne de l'après-coup est précise :

« 1° Ce n'est pas le vécu en général qui est remanié après-coup, mais effectivement ce qui, au moment où il a été vécu, n'a pu pleinement s'intégrer dans un contexte significatif. Le modèle d'un tel vécu est l'événement traumatisant.

2° Le remaniement après-coup est précipité par la survenue d'événements et de situations, ou par une maturation organique, qui vont permettre au sujet d'accéder à un nouveau type de significations et de réélaborer ses expériences antérieures.

3° L'évolution de la sexualité favorise éminemment, par les décalages temporels qu'elle comporte chez l'homme, le phénomène de l'après-coup ». Claude Le Guen reformule en 2008 une définition de l'après-coup en précisant qu'il s'agit d'un processus à valeur conceptuelle : « La définition nous en paraît donc nettement énoncée, tout comme la théorie qu'elle sous-tend assez clairement : toujours associée à la notion de traumatisme, l'après-coup est fondé sur un fonctionnement en trois temps : 1/ perception passive d'un événement ; 2/ période de latence active ; 3/ moment organisateur du processus (c'est lui qui attribue un sens à ce qui s'est déroulé jusqu'alors). Il y a ainsi mise en rapport actif d'événements séparés et jusqu'alors indifférents, mais qui vont s'organiser comme termes d'un conflit qui perdurera au travers de nouveaux après-coups » (Le Guen, 2008, p. 190). Il parle même, à propos de ces après-coups d'« historicisation ». On voit introduite ici l'idée de « l'après-coup de l'après-coup ».

Après-coup, notion ou concept ? Je laisserai ici ce débat non tranché. Jean Laplanche signale, dans l'article sur l'Après-coup dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* (Laplanche, 2002a)⁶, que Freud n'a jamais consacré un article entier aux termes *nachträglich* et *Nachträglichkeit* – d'où le débat sur sa nature de concept manquant dans *The International Journal of Psychoanalysis* que j'ai mentionné plus haut. Il distingue trois sens pour l'emploi de l'adjectif *nachträglich*. Le premier sens est celui de « ultérieur », « secondaire », au sens de « plus tard » ; le second sens est celui du passé vers le futur, très lié à la théorie de la séduction : « il implique le dépôt de quelque chose chez l'individu qui ne sera réactivé que plus tard et deviendra ainsi actif dans un "deuxième temps" » (p. 122). Le troisième emploi du mot concerne des choses perçues dans un premier temps puis comprises rétroactivement. Jean Laplanche souligne que de tels passages sont assez rares dans l'œuvre de Freud. Il qualifie d'interprétation herméneutique cette dernière qui inverse la flèche du temps et qui met l'accent sur les resignifications opérées après-coup, dans la vie ou dans la cure. On sait par ailleurs qu'il insistera sur la dimension de « message de l'autre » avec ce qu'il appelle la situation anthropologique fondamentale : « On ne sort de cette vision unilinéaire de la flèche du temps qu'en faisant intervenir l'autre et le message de l'autre. Ce qui est interprété est déjà porteur de sens. Ce n'est jamais du pur fait » (Laplanche, 2002b) (page 285). On voit là se dessiner des acceptions différentes, notamment selon la nature originale du mot allemand, adjectif, adverbe ou substantif.

Comment faut-il alors écrire le mot ? Distinguer « après coup » sans trait d'union pour la locution adverbiale et « après-coup » pour le substantif, comme le suggère Claude Le Guen en s'appuyant sur Grevisse

6. Il publiera en 2006 un ouvrage reprenant son cours de DEA de l'année 1989-1990 consacré à l'après-coup (Laplanche, 2006).

(Le Guen, 2008) ? Cette option recouvre ce que propose Bernard Chervet (Chervet, 2006) quand il dit que lui-même, dans son article, utilisera « après coup » sans tiret pour désigner la notion dans sa dimension temporelle (ce qui correspondrait à l'usage par Freud de l'adjectif et de l'adverbe *nachträglich*) et réservera l'usage du trait d'union à la traduction du substantif *Nachträglichkeit* qu'il qualifie de concept. Je me conformerai à ces modalités pour l'écriture de cet article et je réserverai le trait d'union au substantif.

Soulignons que la notion d'après-coup possède une véritable spécificité psychanalytique. Jacques André nous met en garde contre le danger d'une interprétation, même régrédiente, qui l'oublierait. Dans ce cas « [...] l'après-coup y est rabattu sur la rétrospection, la resignification du passé, sa réécriture. Toutes choses qui n'ont rien de spécifiquement psychanalytique et qui concernent l'herméneute ou l'historien. Rien n'est plus familier à ce dernier que le décalage entre l'heure de l'événement et celle de sa signification. Ce n'est pas seulement la dimension traumatique qui disparaît dans une version refiguration/rétrospection de l'après-coup, mais aussi le fait que la *réalité* qui fait effraction à l'heure du temps 1⁷ est *psychique*, que le coup porté vient de l'intérieur » (André, 2008, p. 36)⁸. Voyons donc comment cette notion éminemment psychanalytique prend place dans l'œuvre théorique freudienne.

Dans l'œuvre de Freud

Le texte princeps sur l'après-coup se trouve dans ce qui est appelé *Projet d'une psychologie* dans l'édition complète des lettres de Freud à Fliess, parue seulement en version intégrale en France en 2006 (Freud, 1895/2006). Freud, dans la deuxième partie de son texte, intitulée *Psychopathologie*, dans le paragraphe *Le proton pseudos hystérique*, évoque le cas de l'une de ses patientes, Emma (probablement Emma Eckstein). Elle ne peut se rendre seule dans un magasin. Elle évoque à ce propos un premier souvenir remontant à ses douze ans⁹ : elle se rendait dans un magasin, deux commis se sont moqués d'elle et elle s'est enfuie, prise d'effroi. Elle associe, lors de son travail psychique, avec des rires à propos de sa robe et le fait que « l'un des deux lui avait plu sexuellement » (p. 657). Ces deux éléments ne suffisent pas à expliciter la contrainte phobique actuelle de la patiente. Un second souvenir émerge alors : à l'âge de huit ans, prépubère, elle s'est rendue deux fois seule dans une épicerie et a subi des attouchements sexuels. Freud, après avoir montré comment, par le rire et sa solitude au moment des scènes, les deux souvenirs s'associent, écrit : « Le souvenir éveille ce qu'il ne pouvait pas faire à l'époque : la déliaison sexuelle, qui se transpose en angoisse. Avec cette angoisse, elle a peur que les commis ne répètent l'attentat et elle prend la fuite » (p. 659). Il conclut : « Ce cas est donc typique du refoulement dans l'hystérie. Partout il se trouve qu'un souvenir est refoulé qui n'est devenu un trauma qu'*après coup*. La cause de cet état de choses est l'arrivée retardée de la puberté par rapport au reste du développement de l'individu » (p. 660). En 1900 ensuite, à partir de *L'interprétation du rêve* (Freud, 1900/2003), l'essentiel du processus est en place nous dit Claude Le Guen : « les notions qu'il implique (décharge sexuelle, contrainte, angoisse, traumatisme, refoulement, fonctionnement psychique normal aussi bien que névrotique, effet psychothérapeutique) sont parfaitement identifiées, et ses caractères sont, dès cette époque, clairement énoncés ; par la suite l'après-coup demeurera inchangé dans son principe » (Le Guen, 2008, p. 185).

Ce psychanalyste pointe néanmoins des dates clés dans l'histoire de la notion : 1915, particulièrement avec le texte *Le refoulement* (Freud,

7. Pour Jacques André, le temps 1 est le second chronologiquement parlant, celui qui fait après-coup.

8. Le texte proposé par Jacques André dans ce pré-rapport publié en 2008 a été enrichi et publié en janvier 2010 aux éditions des P.U.F. (André, 2010).

9. Dans la version figurant dans *La naissance de la psychanalyse*, et dans les textes qui y font référence, il est mentionné 13^e année.

10. Mais écrit en fait en 1914.

1915/1994) ; 1918 avec *L'Homme aux loups* (Freud, 1918/1990)¹⁰ où vont intervenir, en lien avec la notion d'après-coup, l'organisation du complexe d'Œdipe et de l'angoisse de castration. À partir de 1920, si le mot n'apparaît plus dans les textes plus spéculatifs de la deuxième théorie des pulsions (*Au-delà du principe de plaisir* (Freud, 1920/1981), *Le moi et le ça* (Freud, 1923/2003)), on le retrouve toutefois dans des textes plus cliniques jusqu'en 1937, avec *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin* (Freud, 1937/1994) où l'effet d'après-coup est particulièrement sollicité¹¹. Remarquons aussi la complexité d'un examen de cette notion dans l'œuvre même de Freud puisque des psychanalystes de la même société de psychanalyse¹² ne disent pas nécessairement des choses analogues à ce sujet. Ainsi Bernard Chervet (2008) dans son pré-rapport au 69^{ème} congrès des psychanalystes de langue française écrit-il : « Une remarque qui donne à penser : la disparition de *Nachträglichkeit* dans les travaux de Freud postérieurs à 1917. Son élaboration d'une qualité fondamentale de la pulsion, sa *régressivité extinctive*, est déterminante dans cette disparition. Le signifié progrédient se complète d'un autre accordant un rôle majeur aux aspirations régressives. » (p. 109). Il écrit même : « L'élaboration des notions de régressivité pulsionnelle et d'impératif surmoïque, sur fond du trio pulsion de vie-pulsion de mort-Surmoi, rend trop approximatif *Nachträglichkeit* » (p. 110). Qu'en conclure ? En ce qui me concerne, je plaiderai pour la prudence et la modestie nécessaires dans la référence à Freud. Néanmoins ne nous privons pas, au minimum, des potentialités heuristiques de l'après-coup et appuyons-nous sur ce qui fait consensus et qui nous suffit largement.

11. Cité en note de bas de page n°1 par Jacques André (André, 2008), page 31.

12. Je parle de B. Chervet et de C. Le Guen.

Effet après-coup et effet d'après-coup

Dans un article paru en 2007, Bernard Golse insiste sur la lecture bidirectionnelle de l'après-coup et l'explique d'une façon particulièrement claire et didactique à propos de la vignette fondatrice de l'Emma de Freud. Il écrit : « C'est ainsi que la première scène vécue par Emma quand elle était enfant a un rôle décisif pour rendre traumatique la seconde, à l'adolescence, mais la question se pose au fond de savoir si c'est en fait la deuxième scène qui est véritablement traumatique, compte tenu des traces non conscientes laissées par la première, ou si c'est plutôt la première scène, jusque-là silencieuse, qui devient traumatique à partir du dedans du monde représentationnel d'Emma, en raison de sa réactivation par la deuxième scène pubertaire qui lui confère alors une valeur érotique qu'elle ne pouvait avoir aux yeux d'Emma jusqu'à la survenue de cette deuxième scène » (Golse, 2007). La question qu'il pose là pourrait se synthétiser, après les enjeux de traduction que j'ai rappelés précédemment, en : « effet après-coup » ou « effet d'après-coup » ? « La différence est d'importance, écrit-il, et il est clair que la deuxième hypothèse est plus féconde, qui dessine un lien bidirectionnel entre le passé et le présent : la première scène est nécessaire pour que la seconde puisse être à risque, mais en réalité c'est la deuxième qui transforme le souvenir de la première en le rendant traumatogène, au sein d'une dialectique intéressante entre le passé et le présent » (p. 347). Il condense alors de façon particulièrement explicite ce dont il s'agit : « le passé nous rend plus sensible à certains événements de notre présent, mais ce sont ces événements présents qui nous font relire, rétro-dire autrement nos souvenirs du passé, en les rendant alors traumatiques comme en différé. Les deux temps sont nécessaires, et aucun d'entre eux ne suffit à lui seul à rendre compte de la dimension traumatique de telle ou telle trajectoire de vie » (p. 347).

Bernard Golse s'attache de plus à montrer la compatibilité de la théorie

freudienne de l'après-coup avec la modélisation de la mémoire proposée par G. M. Edelman qui, lui, s'oppose à une conception de la mémoire constituée en inscriptions de traces fixes. Il précise : « G.M. Edelman nous invite aujourd'hui à considérer les choses de manière tout à fait différente en proposant l'idée selon laquelle les souvenirs ne correspondraient en fait à aucune trace concrète fixée mais seulement au souvenir du *frayage*¹³ neuronal lié à l'expérience de l'événement considéré. Pour dire les choses autrement, il y aurait, à l'occasion d'un événement particulier, sélection d'un groupe neuronal (notion de "darwinisme neuronal"), et, de ce fait, "le renforcement des zones synaptiques crée ce que G.M. Edelman appelle un répertoire secondaire, constitué de groupes neuronaux qui répondent mieux à certains stimuli parce qu'ils ont été sélectionnés et leurs connexions renforcées" » (p. 353). Il voit donc dans les arguments de ce neuroscientifique, qui fut prix Nobel, un argument supplémentaire au plaidoyer pour la modernité de la temporalité psychique particulière proposée par la psychanalyse avec la notion d'après-coup. Les lignes suivantes synthétisent ce lien entre la conception bi-directionnelle psychanalytique et la théorisation de G. M. Edelman : « La remémoration dépend donc du passé et du contexte en ce sens que l'évocation d'un souvenir à partir d'un contexte similaire à celui de l'expérience initiale – et notamment du point de vue affectif – se fonde non pas tant sur le rappel de traces mnésiques que sur la recréation de l'expérience passée par la réactivation du groupe neuronal frayé par l'événement princeps. De ce fait, il s'agit beaucoup plus d'une reconstruction ou d'une réinvention du souvenir que de son simple rappel et ceci en fonction du contexte émotionnel » (p. 353-354). Ainsi l'abord de la temporalité psychique telle que la modélise la psychanalyse serait d'une grande modernité... Reste la question des modalités de saisie de cet après-coup.

Saisir de l'après-coup, à quel(s) moment(s) ?

Comme le rappelait André Green en 1992 à Pierre Geissmann, « Le temps où ça se passe n'est pas le temps où ça se signifie », et dans ce décalage il y a là tout le processus de l'après-coup. Il rajoutait, pensant immédiatement au moment où cet après-coup pouvait être appréhendé : « Le temps où ça se signifie est toujours appréhendé rétroactivement » (Green, 1992, p. 149). Jean-Luc Donnet dans un texte paru en 2006 dans la *Revue française de psychanalyse* (Donnet, 2006) s'interroge à son tour sur ce moment de saisie de l'après-coup. À propos d'Emma, il décrit le type d'investigation nécessaire à la mise à jour du travail de l'après-coup et il en précise la nature : « [...] qu'est ce qui s'est passé entre le temps t_1 – où la petite fille a subi un attouchement de la part de l'épicier – et le temps t_2 – où la jeune fille est troublée, *traumatisée* par le rire des commis du magasin, et développe ensuite un évitement phobique ? On voit bien que la démarche initiale d'investigation interprétative est partie de t_2 , l'issue manifeste, pour remonter à t_1 , la scène retrouvée, et qu'elle est pour une part au moins analogue à la pratique de l'interprétation du rêve. Inversement, la reconstruction du processus de l'après-coup part de t_1 pour aller vers t_2 , comme celle du rêve part de ses sources – restes diurnes et désirs infantiles, l'entrepreneur et le capitaliste – pour aboutir à son résultat » (p. 716). On a là quelque chose qui souligne que ce travail de l'après-coup est une modalité de la réalité psychique. L'auteur poursuit en effet : « Et la consistance propre de cette réalité s'étaye *sur le fait*¹⁴ qu'elle pré-existe à la démarche qui l'explore : elle ne saurait être induite par la suggestion interprétative. De cette autonomie de la réalité psychique, la preuve est que t_1 n'est pas la cause de t_2 , que t_2 n'est pas l'effet différé de t_1 : l'après-coup

13. On pense là au même mot employé dans la première partie du *Projet d'une psychologie* (Freud, 1895/2006).

14. Les italiques figurent dans le texte original.

est ce qui lie énigmatiquement t_1 à t_2 et/ou t_2 à t_1 , liaison nécessaire, mais dont la compréhension se heurte à une radicale discontinuité » (p. 716). Qu'en est-il de cette discontinuité en ce qui concerne l'épisode particulier que j'évoquais au début de cet article ?

Après avoir tenté de préciser la notion d'après-coup en en montrant toute la complexité, je propose maintenant de la mettre au travail. Il s'agit de montrer comment ces éclaircissements théoriques permettent d'avancer dans la compréhension de ce qui pourrait s'être joué en termes de temporalité psychique pour le chercheur que je suis, dans cette reprise d'après-coup du matériel de recherche ; d'« opérationnaliser la notion » en quelque sorte, tout en ouvrant des perspectives en termes de compréhension potentielles à explorer pour de futures recherches cliniques.

Retour sur de l'après-coup contextualisé

Se saisir de l'après-coup

Revenons sur l'*insight* à propos de la transformation du prénom de Mona en Michèle. Évidemment il ne va pas s'agir ici directement d'un après-coup comme il peut y en avoir dans le travail de la cure ; ou plutôt, ce qui pourrait en relever directement pour moi et qui serait sans incidence directe pour le travail de recherche n'a pas à s'exposer ici.

Reprenons une chronologie de ce qui a eu lieu en terme de recherche depuis le moment initial de l'observation de l'enseignante. Quelque chose s'est passé lors de l'observation de l'enseignante, réalisée en 2000, entre l'observateur et l'observée, dans la situation directe d'observation et qui s'est mis en mots dans les comptes rendus ; quelque chose qui avait été difficile à élaborer au moment même où cela se déroulait au cours des observations. Peut-être avons-nous évoqué cela dans l'une des séances du séminaire de supervision qui avait alors été mis en place pour assurer le suivi de ces observations et cette mise en mots pourrait d'ailleurs avoir contribué à ce que le processus de recherche soit mené à son terme.

Plus tard, en 2003, au moment de la reprise du matériel pour la rédaction de cette partie de la thèse, tout au plus ai-je pu commencer à mettre des mots dans le registre de la séduction pour évoquer ce qui se passait entre Mona et moi. Cette mise en mots, intellectuelle, aurait pu contribuer à une circonscription défensive de résonances psychiques potentielles de la situation.

Lors de la reprise du matériel pour le travail de 2008, cinq années plus tard, des éléments inconscients sont venus affleurer et ont suscité le changement de prénom, de Mona en Michèle, changement qui aurait pu faire que j'en reste là parce que tout à fait justifiable rationnellement. Pourtant la question de « ce qui avait pu se passer » entre, cette fois-ci, « Michèle et moi » avançait un peu, du fait du travail psychique conséquent que j'avais accompli, par ailleurs, pour mon propre compte. Et puis avec la réflexion, l'élaboration par l'écriture, en lien aussi avec les assouplissements psychiques obtenus par le travail élaboratif, un *insight* d'après-coup a été possible. Une décondensation temporelle devenait envisageable qui permettait de penser la succession des figures qui étaient apparues depuis le début de ce travail : enseignante/Mona/Michèle/mère.

Ainsi quelque chose a eu lieu à un temps t_2 ¹⁵ – au moment de l'observation, en 2000 – pour lequel une forme de « contrainte » s'est mise en place, pour reprendre le mot de Freud à propos d'Emma, qui a constitué un blocage de compréhension chez l'observateur. Des mots ont été mis sur cela en un temps t_3 , lors de la rédaction de la thèse en 2003 mais sans élaboration

15. Pour reprendre la numérotation événementielle de Jean-Luc Donnet qui privilégie le déroulement temporel, « le temps où ça se passe » plutôt que celle de Jacques André qui privilégie « le temps où ça se signifie ».

complètement efficiente. Ce blocage a été partiellement levé au temps t_4 – en 2008, au moment de l'écriture du travail de reprise de la notion de *transfert didactique* ; le registre de la séduction initialement envisagé – mais pour mieux le neutraliser – en terme d'érotisation des rapports entre l'observateur et l'observatrice a pu y être envisagé moins défensivement. Et enfin un *insight* a pu avoir lieu en un temps « t_4 » - en fait celui de la préparation de la soutenance du dossier lyonnais - qui a permis de prendre conscience du déplacement enseignante observée/mère de l'observateur.

À quel temps t_1 ce blocage pourrait-il renvoyer ? Je fais l'hypothèse que ce temps t_1 pourrait concerner les relations mère-bébé et ceci pour deux raisons que j'énoncerai un peu schématiquement. La première raison est que la situation d'enseignement, et donc son observation, par transitivité, a à voir avec les relations précoces. La deuxième est que les relations précoces sont chargées d'érotisation. Je vais étayer principalement la deuxième de ces affirmations car Claudine Blanchard-Laville a déjà souligné, dans ses travaux, combien la situation d'enseignement renvoyait aux situations archaïques originelles (Blanchard-Laville, 2001).

René Roussillon écrit à propos des relations primaires un article complexe mais proposant une re-construction cohérente des premières modalités de liens (Roussillon, 2004). L'auteur suggère de considérer que l'expérience de satisfaction première est organisée selon un plaisir « homosexuel primaire en double » à l'origine des capacités réflexives du sujet et de sa tolérance aux conditions de dépendance premières. Cette première relation n'est ni indifférenciation ni fusion mais conscience très précoce de présence d'un autre, rencontré comme double semblable à soi, double même et autre à la fois. Il étudie les différents temps, esthétiques puis émotionnels, de la mise en place de la relation « homosexuelle primaire en double » et de la réflexivité primitive, mais aussi la composante énigmatique qui infiltre celle-ci. Il évoque ainsi la nécessité d'un partage de plaisir entre l'enfant et la mère, ou son substitut, pour que l'affect de plaisir puisse être éprouvé comme tel, c'est-à-dire qu'il se compose, qu'il construise des représentants psychiques. Il est important, rappelle René Roussillon, que l'objet primaire accepte de jouer la fonction de miroir décrite par Winnicott (1971/1975), c'est à dire accepte de réfléchir et de partager les mêmes émotions que le bébé. Le sujet rencontre ainsi un double de lui-même, un autre dans lequel il se reconnaît. Ce qui conditionne le plaisir de la relation est le processus par lequel le bébé et l'objet primaire se constituent en miroir. Il s'agit d'un processus à deux niveaux : d'abord un partage esthétique – basé sur la chorégraphie première entre le bébé et l'objet, l'ajustement des gestes, des mimiques et des postures – qui constitue le fond de la relation ; puis ensuite, sur ce fond, s'établit un partage émotionnel, la possibilité d'un accordage affectif (Stern, 1985/1989). Pour René Roussillon, cette expérience de plaisir n'est une expérience de satisfaction que si elle n'est pas seulement décharge mais si elle s'accompagne d'un plaisir partagé ; et ce plaisir partagé dépend du plaisir de l'objet, du plaisir réverbéré par la mère de ses propres états internes. On trouve précisé dans son article : « D'un côté, le sein maternel est une zone érogène, "comme" la bouche, c'est-à-dire qu'il possède une érogénité d'organe, liée à une excitabilité des muqueuses. On peut dire qu'en ce sens l'enfant peut "identifier" le plaisir de l'objet à être tété, à son plaisir de téter l'objet à l'aide de sa zone érogène "bouche". [...] Mais, de l'autre, cette "zone érogène" est inscrite dans la sexualité adulte de l'objet, dans la sexualité génitale de l'objet. Elle participe alors au potentiel orgasmique de la femme, elle est une composante de celui-ci. En ce sens, elle ouvre la question du rapport de la mère à sa sexualité de femme » (Roussillon, 2004, p. 438). Ainsi donc si la mère est,

16. Je remercie ici Anne Brun, maître de conférences à l'université Lumière Lyon 2, habilitée à diriger des recherches, membre du Centre de recherches en psychopathologie et psychologie clinique pour les éclaircissements qu'elle m'a donnés à propos de cet article.

par exemple, trop déprimée, une telle relation s'établit avec difficultés¹⁶. La conjonction de ces hypothèses théoriques pourrait peut-être ainsi nous conduire à la compréhension du temps 2 comme une sorte d'écho au temps 1, une sorte de réactualisation de cette érotisation primaire qui prend la forme de l'érotisation de la relation transférentielle entre l'observateur et l'observée, dans l'observation de la situation d'enseignement, dont ont témoigné les expressions utilisées dans les comptes rendus et leur analyse qui ont été soulignées.

De cette exemplification-ci d'un travail d'après-coup il me semble qu'on peut retirer trois avancées : une première avancée se situe sur le plan de cette recherche clinique-là, en sciences de l'éducation. Elle consiste en la proposition d'une hypothèse quant à ce qui s'est joué durant la phase de recueil des données et durant celle du traitement du matériel, valable aussi potentiellement pour d'autres recherches où une méthodologie analogue d'observation serait utilisée ; une seconde avancée, située sur le plan de la pratique clinique en éducation et formation, consiste en l'idée d'une vigilance spécifique à ces aspects d'érotisation du transfert que pourrait développer l'animateur-trice des séminaires de supervisions d'observation de situations d'enseignement ; enfin, en troisième avancée, on pourrait penser que, *a fortiori*, de tels phénomènes sont également présents dans les situations d'observations mère-nourrisson classiques de la méthode. Le travail groupal qui est effectué ordinairement, au troisième temps, s'il était conduit par un formateur sensibilisé à cette question, contribuerait alors à faire élaborer à l'observateur-trice cette forme particulière du transfert. Le groupe se prête bien, si le travail y est conduit dans ce sens, par une diffraction en son sein, à favoriser l'élaboration de tels éléments. Selon sa vocation première dans la méthode d'Esther Bick, il facilite les processus de détoxications des introjections de l'observateur lors de l'observation et de ses projections potentielles sur la situation d'observation.

Pas de côté

Au moment de conclure cet article, je m'interroge sur ce qu'il contient. À partir d'un événement qui avait posé question lors de la reprise d'un travail de recherche, je suis revenu théoriquement sur la notion d'après-coup ; puis je l'ai mise au travail sur la situation initiale. Je me suis attaché à montrer comment l'approche de la notion d'après-coup que j'avais effectuée sur un plan théorique pouvait ouvrir sur des pistes de réflexions qui pourraient être explorées en lien avec la démarche clinique d'orientation psychanalytique de recherche. Cela a permis d'envisager sur quoi pourrait s'originer la question de l'érotisation du transfert entre la personne observatrice et la personne enseignante observée dans une situation d'enseignement, si c'est de ce type d'observation qu'il s'agit. On pourrait aussi envisager cette question comme un déplacement de celle de la séduction entre l'enseignante et les élèves eux-mêmes, rejoignant les questions d'ordre transférentielles de la situation pédagogique qu'évoquaient déjà H. Zulliger dans *L'épouvante du lien* (Zulliger, 1930/2000).

Était-il nécessaire de passer par les étapes théoriques que j'ai suivies préalablement pour pouvoir « opérationnaliser » ainsi la notion d'après-coup ?

Il en va, à mon avis, du crédit de la démarche clinique en sciences de l'éducation que les notions psychanalytiques qui y sont utilisées soient étudiées dans leur contexte d'origine et selon deux plans, indispensables

pour moi et articulés de façon dialectique : un plan théorique et un plan clinique « d'expérimentation ». Ce faisant, je me suis nécessairement exposé personnellement. Il me semble que c'est aussi un élément constitutif de notre démarche que cette prise de risque assumée par le chercheur qui s'expose, tout comme le sujet-objet de son étude, et peut-être même davantage ne serait-ce que parce qu'il n'est protégé par aucun anonymat - l'enjeu étant que cette exposition soit utile au projet heuristique et donne lieu à de nouvelles compréhensions de ce qui se joue sur un plan psychique dans la situation investiguée.

La « démonstration » que j'ai tentée contient en elle-même ses propres limites : s'agit-il vraiment d'un temps t_1 ? N'y aurait-il pas un temps t'_2 ? Il ne faudrait pas que la préoccupation de pouvoir se référer au modèle psychanalytique de l'après-coup - dont on a d'ailleurs vu qu'il n'était pas radicalement univoque - conduise à une rigidification du rapport à la théorie, voire à une réification des concepts et amène alors à perdre de vue le pouvoir heuristique de la démarche clinique.

J'ai cherché à donner à voir ici différentes temporalités d'une recherche conduite selon une approche clinique d'orientation psychanalytique ; ce faisant j'ai pris le risque de proposer des élaborations théoriques peut-être encore un peu « jeunes ». Nous sentons que quelque chose est là, qu'une idée est intéressante mais la forme qu'il va falloir lui donner pour qu'elle puisse être recevable, correspondre à ce que nous pressentons, pour qu'elle s'inscrive dans un ensemble cohérent formé avec d'autres éléments théoriques, n'est pas encore tout à fait là. Il doit vraisemblablement en être ainsi dans tout processus de recherche.

Bibliographie

- André, J. (2008). L'événement et la temporalité. L'après-coup dans la cure. 90 (novembre-décembre), 21-96.
- André, J. (2010). *Les désordres du temps*. Paris : PUF.
- Bick, E. (1964). Notes on Infant Observation in Psycho-analytic Training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558-566.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 145-167). Paris : Fabert.
- Blanchard-Laville, C. (2009). Entretien, réalisé par Philippe Chaussecourte. *Cliopsy*, 1, 7-24.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bourguignon, A., Cotet, P., Laplanche, J. & Robert, F. (1989). Après-coup. In A. Bourguignon, P. Cotet, J. Laplanche & F. Robert (Eds.), *Traduire Freud* (p. 81-82). Paris : PUF.
- Chaussecourte, P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. Thèse de doctorat, Paris X Nanterre, Nanterre.
- Chaussecourte, P. (2008). Une application de la méthode d'Esther Bick à l'observation des pratiques enseignantes. In P. Delion (Ed.), *La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick, La formation et les applications préventives et thérapeutiques* (p. 289-299). Ramonville Saint-Agne : Erès.

- Chaussecourte, P. (2009). *Approche clinique d'orientation psychanalytique. Réflexions d'après-coup*. Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.
- Chaussecourte, P. (2010 (à paraître)). Da transferênciã na sala de aula à transferênciã didática (du transfert dans la classe au transfert didactique). *Estilos da clinica*.
- Chervet, B. (2006). L'après-coup. Prolégomènes. *Revue Française de Psychanalyse*, LXX(3), 671-700.
- Chervet, B. (2008). L'après-coup. La trace manquante et ses mises en abyme. *Bulletin de la société psychanalytique de Paris*, 90 (novembre-décembre), 103-196.
- Donnet, J.-L. (2006). L'après-coup au carré. *Revue Française de Psychanalyse. L'après coup*, LXX(3), 715-725.
- Faimberg, H. (2006). Controverse psychanalytique : Après-coup. In F. Guignard (Ed.), *L'année psychanalytique internationale* (p. 13-19). Chêne-Bourg : Éditions Médecine et Hygiène.
- Ferenczi, S. (1908/1968). Psychanalyse et pédagogie. In *Psychanalyse, Œuvres complètes- Tome I 1908-1912* (p. 51-56). Paris : Payot.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et Pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81, 69-102.
- Freud, S. (1895/2006). Projet d'une psychologie. In *Lettres à Wilhelm Fliess, 1887-1904, Edition complète* (p. 594-693). Paris : PUF.
- Freud, S. (1900/2003). L'interprétation du rêve. In *Œuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (Vol. IV, p. 756). Paris : PUF.
- Freud, S. (1915/1994). Le refoulement. In *Œuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (p. 191-203). Paris : PUF.
- Freud, S. (1918/1990). *L'homme aux loups* (J. Altounian & P. Cotet, Trad.). Paris : P.U.F.
- Freud, S. (1920/1981). Au-delà du principe de plaisir (L. Pontalis, Trad.). In *Essais de psychanalyse* (p. 51-55). Paris : Petite Bibliothèque Payot n°15.
- Freud, S. (1923/2003). Le moi et le ça. In *Œuvres complètes de Freud. Psychanalyse* (Vol. XVI, p. 257-301). Paris : PUF.
- Freud, S. (1937/1994). *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin*. Paris : Bayard.
- Golse, B. (2007). Y a-t-il une psychanalyse possible des bébés ? Réflexions sur les traumatismes hyperprécoces à la lumière de la théorie de l'après-coup. *Psychiatrie de l'enfant*, I(2), 327-364.
- Green, A. (1992). A propos de l'observation des bébés, interview par Pierre Geissmann. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant, L'observation du bébé, Points de vue psychanalytiques* (Vol. 12, p. 133-153). Paris : Bayard.
- Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Guignard, F. (1996). En observant l'*infans...*, Us et abus de la "méthode d'Esther Bick". In F. Guignard, *Au vif de l'infantile, Réflexions sur la situation analytique* (p. 127-134). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Houssier, F. (2007). De l'éducation du juste milieu aux controverses : histoires des conceptions psychanalytiques du lien éducatif. *Dialogue*, 2 (176), 11-22.
- Laplanche, J. (2002a). Après-coup. In A. De Mijolla (Ed.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (p. 121-123). Paris : Calmann Lévy.
- Laplanche, J. (2002b). À partir de la situation anthropologique fondamentale. In C. Botella (Ed.), *Penser les limites. Ecrits en l'honneur d'André Green* (p. 280-287). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Laplanche, J. (2006). *Problématiques VI : L'après-coup*. Paris : PUF.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). Après-coup. In J. Laplanche & J.-B. Pontalis (Eds.), *Vocabulaire de la psychanalyse* (p. 33-36). Paris : PUF., 1994.
- Le Guen, C. (2008). Après-coup. In C. Le Guen (Ed.), *Dictionnaire freudien* (p. 183-191). Paris : PUF.

- Ohayon, A. (2009). Psychanalyse et éducation, Une histoire d'amour et de désamour 1908-1968. *Cliopsy*, 1, 25-40.
- Prat, R. (2005). Panorama de l'observation du bébé selon la méthode d'Esther Bick dans les pays francophones. *Devenir*, 17(1), 55-82.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1997). Après-coup. In E. Roudinesco & M. Plon (Eds.), *Dictionnaire de la psychanalyse* (p. 56). Paris : Fayard.
- Roussillon, R. (2004). La dépendance primaire et l'homosexualité primaire en double. *Revue française de psychanalyse*, 68(2), 421-439.
- Sodré, I. (2006). "Lorsque je descendais les escaliers, je vis un concept qui n'était pas là..." Ou l'après-coup : un concept qui manque ? In F. Guignard (Ed.), *L'année psychanalytique internationale* (p. 19-22). Chêne-Bourg : Éditions Médecine et Hygiène.
- Stern, D. (1985/1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*. Paris : PUF.
- Winnicott, D. W. (1971/1975). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. In D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (p. 153-162). Paris : Gallimard.
- Zulliger, H. (1930/2000). L'épouvante du lien. In J.-C. Filloux (Ed.), *Champ pédagogique et psychanalyse* (p. 98-101). Paris : PUF.

Philippe Chaussecourte
maître de conférences HDR en sciences de l'éducation,
laboratoire EDA
université Paris Descartes

Pour citer ce texte :
Chaussecourte P. (2010), Temporalités dans la
recherche clinique, *Cliopsy*, n° 3, 2010, p. 39-53.