

Vers une prise en compte d'une part professionnelle de la *bisexualité psychique* dans l'étude des modalités du *transfert didactique* de l'enseignant

Marc Guignard

Cet article vise à présenter une partie des hypothèses de recherche issues d'une thèse de doctorat portant sur le moment du début de carrière d'enseignants de mathématiques du second degré (Guignard, 2017). Après avoir indiqué le cadre de cette recherche, il s'agira, à partir d'un extrait du corpus étudié, d'avancer quelques propositions de compréhension des phénomènes psychiques à l'œuvre dans le moment charnière de la prise de fonction en lien avec la notion de *bisexualité psychique*.

Présentation du cadre de la recherche

La recherche dont il est ici question s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) et porte sur le début de carrière d'enseignants de mathématiques. Pour appréhender certaines des modalités du rapport au savoir de l'enseignant dans l'espace de la classe, j'ai mobilisé la notion de *transfert didactique* de l'enseignant, notion proposée par Claudine Blanchard-Laville (1997) pour caractériser le double lien de l'enseignant – lien au savoir et lien aux élèves – qui se manifeste dans l'espace de la classe. Pour C. Blanchard-Laville, « l'espace d'enseignement est structuré au niveau psychique par un scénario projeté par l'enseignant. Ce scénario a partie liée au mode de lien que l'enseignant installe avec les élèves, mais aussi au rapport au savoir qu'il manifeste dans la situation » (Blanchard-Laville, 1997, p. 159). C'est cette « force modelante » qui façonne l'espace didactique au niveau psychique que C. Blanchard-Laville propose de nommer *transfert didactique*. Cette notion a, par la suite, été mise au travail principalement par Philippe Chaussecourte (2003, 2014). Ainsi, pour saisir certaines des modalités du *transfert didactique* d'une enseignante, il a inventé et mis en place un dispositif d'observation au long cours, sur une année scolaire, inspirée de la méthode d'observation des nourrissons d'Esther Bick (Chaussecourte, 2006, 2008). Un ouvrage paru sous sa direction (Chaussecourte, 2014) revient également

sur l'évolution du *transfert didactique* d'un enseignant du primaire, Benoît, qu'une équipe de recherche a suivi durant dix ans.

Dans la lignée de ces travaux, la recherche que j'ai menée pour ma thèse poursuit l'examen et la mise en œuvre de la notion de *transfert didactique* à travers deux modalités méthodologiques. Il s'agit, d'une part, d'entretiens cliniques de recherche et, d'autre part, d'observations cliniques. Concernant les entretiens, ma consigne invite les interviewés à revenir sur le temps de leur entrée en fonction. Pour ce qui est des observations, elles ont été déclinées selon deux formes, l'une de type « ultra clinique » – je reprends ici la dénomination utilisée par P. Chaussecourte (2006) pour qualifier sa création d'une observation d'enseignant inspirée de la méthode d'observation d'Esther Bick – et l'autre, plus instrumentée, qui repose sur un support vidéoscopé. Cinq enseignants de mathématiques ont été rencontrés et, pour chacun d'eux, a été mené un entretien clinique de recherche suivi d'une observation d'une séance de cours¹.

Je vais maintenant indiquer comment l'étude clinique du matériel recueilli avec l'un des enseignants que j'ai nommé Hervé, m'a conduit à émettre des hypothèses de compréhension de certaines modalités de son *transfert didactique*, éclairées par la notion de *bisexualité psychique*.

1. Le couplage observation et entretien mérite de faire l'objet d'une interrogation méthodologique. Celle-ci sort du cadre de cet article mais figure dans ma thèse.

Hervé

Au moment de la recherche, Hervé est un jeune enseignant de mathématiques, titulaire depuis trois ans dans un collège classé zone d'éducation prioritaire de la banlieue nord de Paris. J'ai mené avec lui un entretien clinique puis, sept mois plus tard, j'ai réalisé une observation d'une de ses séances de cours.

Lors de l'observation, des attitudes d'Hervé (tels ses sourcils froncés quand la question qu'il pose lui semble difficile pour les élèves ou sa main qu'il lève pour demander le silence) m'ont donné l'impression de le voir, par moments, redevenir élève. L'analyse du discours latent de l'entretien fait, quant à elle, ressortir des éléments que j'ai pu interpréter comme la possible manifestation, chez Hervé, d'une certaine confusion, lors de son début de carrière, entre les places de formateur et de formé. En rapprochant les résultats issus de ces deux modalités d'analyse du transfert didactique d'Hervé que sont l'entretien clinique et l'observation clinique, j'ai alors fait l'hypothèse qu'il pourrait y avoir comme une sorte de mouvement d'Hervé du rôle d'enseignant vers une place d'élève et qu'une difficulté de son début de carrière pourrait être d'abandonner une posture d'élève pour soutenir celle d'enseignant.

Évoquant dans sa thèse le passage d'étudiant à enseignant, Louis-Marie Bossard indique que la présence, dans l'enseignant, de l'élève qu'il a été, « ajoute à la difficulté du passage à effectuer dans la mesure où, au changement de place à opérer, doit correspondre en même temps un

changement de position intérieure » (Bossard, 2004, p. 499). L'aboutissement de ce changement de place doit, pour lui, conduire l'enseignant à occuper celle d'un adulte professionnel. Ce que vient désigner la position d'adulte professionnel, sous la plume de L.-M. Bossard, c'est la position psychique de l'enseignant qui en aurait provisoirement terminé avec sa crise d'adolescence professionnelle (Bossard, 2004). La difficulté que semble éprouver Hervé à soutenir une place d'enseignant, ne pourrait-elle pas alors être entendue comme, précisément, celle d'assumer une position d'adulte professionnel face aux enfants ou aux adolescents qui lui sont confiés ?

Durant l'entretien, Hervé indique également, à propos de son début de carrière, être « arrivé là-dedans tel euh tel un étudiant qui sort de son université et qui voit pour la première fois des / des des adolescents euh de douze treize quatorze ans ». Or, sans doute, Hervé a déjà vu des adolescents, mais peut-être indique-t-il par là que ce serait la première fois qu'il y est confronté en tant qu'adulte. D'ailleurs, le terme d'adolescent utilisé au tout début de l'entretien n'est plus repris par la suite. Hervé lui préfère celui d'« élève » pour désigner les collégiens qui lui sont confiés, voire ceux de « bébé », d'« enfant » ou de « petits ». Tout se passe comme si, dans le discours d'Hervé, les jeunes qu'il accueille perdaient leur caractère adolescent pour une situation plus juvénile, pré-pubère ou plus générique (élève). Bernard Pechberty indique, à propos des enseignants de sa recherche, que « l'adolescence des élèves est souvent évitée, déniée [...] dans les représentations de l'enseignant » (Pechberty, 2003, p. 161). Pour lui, poser l'élève comme « enfant ou jeune adulte indique une difficulté, une oscillation identitaire des praticiens pour s'identifier à leurs élèves » (*Ibid.*). De quelle difficulté viendrait alors témoigner la « disparition » du caractère adolescent de ses élèves dans le discours d'Hervé ?

Une première piste de compréhension peut être fournie par Freud lorsqu'il indique, à propos de ses propres enseignants, que

« ces hommes, qui n'étaient pas tous pères eux-mêmes, devenaient pour nous un substitut du père. Nous transférions sur eux le respect et les attentes suscitées par le père omniscient de nos années d'enfance et nous nous mettions alors à les traiter comme nous traitons nos pères à la maison » (Freud, 1914/1984, p. 336-337).

Ainsi, l'enseignant peut, en tant qu'adulte, être mis en position d'objet parental par ses élèves. Mais pour un enseignant du second degré qui, comme Hervé, exerce en collège, le fait d'être confronté à des adolescents ne pourrait-il pas donner à la position *d'adulte professionnel* une teinte particulière ?

Philippe Gutton indique que l'enfant est « statutairement un interrogateur de ses parents quant à l'originalité de leurs conduites et les aspects de répétition intergénérationnelle » (Gutton, 2006, p. 31). Si « les interprétations de l'enfant sont loin d'être neutres ni même bienveillantes » (*Ibid.*), celles de l'adolescent entraînent ce que P. Gutton nomme le

2. P. Gutton distingue en effet les processus du *pubertaire* des processus de l'*adolescence*. Les premiers désignent les phénomènes psychiques qui sont induits par la venue de la puberté, tandis que les seconds désignent les phénomènes de transformations des identifications qui ont lieu, parfois tout au long de la vie.

« pubertaire² des parents » dont « l'impact critique ou auto-analysant est souvent difficile à supporter par les géniteurs » (*Ibid.*). C'est également ce que semble indiquer Evelyne Kestemberg lorsqu'elle écrit qu'il peut exister chez les adultes « un refoulement à l'endroit de leur propre adolescence, refoulement qui témoigne sans doute de l'existence d'une angoisse sous-jacente mal jugulée » (Kestemberg, 1999, p. 67). Dans un tel cas, les adultes « risquent d'avoir vis-à-vis des adolescents des attitudes contre-transférentielles déterminées par cette angoisse même » (*Id.*, p. 68). De la même façon, Octave Mannoni s'appuyant sur son expérience clinique, indique à propos de la cure d'adolescents que « celui qui a condamné sa propre crise d'adolescence, ou qui en a honte, peut être gêné, s'il devient analyste, devant la crise d'adolescence de son patient » (Mannoni, 1984, p. 28).

3. Sur la notion d'attitudes contre transférentielles on se reportera à l'article de P. Chaussecourte (2017) paru dans le numéro 17 de la revue *Cliopsy*.

Ces remarques sur les contre-attitudes³ provoquées du côté du thérapeute, ou des parents, par la confrontation à l'adolescence, ne pourraient-elles pas également être valables du côté des enseignants confrontés à des adolescents ? Ainsi, tout comme l'adolescent ravive chez ses parents « leur peur d'être, comme enfant, abandonnés ; la peur qu'ils ont eue enfant d'être lâchés par leurs parents » (Sibony, 1991/2003, p. 235), l'élève adolescent pourrait raviver chez l'enseignant des éléments de sa propre adolescence. L'adolescence des élèves pourrait donc venir interroger ce que je nommerai à mon tour, le *pubertaire de l'enseignant*, soit la possible réactivation chez l'enseignant de phénomènes psychiques qui sont induits chez l'adolescent par la survenue de la puberté. C'est pour avancer plus finement dans la compréhension de ces phénomènes que j'ai mobilisé la notion de *bisexualité psychique*. Je vais maintenant la présenter telle qu'elle se construit chez le nourrisson, puis chez l'adolescent.

Bisexualité psychique

Le terme de bisexualité psychique renvoie non pas à la bisexualité biologique, ni à celle liée aux identifications masculines et féminines, mais à la bisexualité dans sa forme primaire, c'est-à-dire comme constitution originaire chez le nourrisson, puis dans sa réédition à l'adolescence.

Chez le nourrisson

Didier Houzel décrit « trois niveaux d'intégration de la bisexualité psychique » chez le nourrisson (Houzel, 2002). À chacun de ces niveaux correspond une intégration spécifique de la bisexualité *chez le bébé*, c'est à dire une intégration des aspects maternels/féminins et paternels/masculins provenant tant de la mère que du père. Car, comme le précise Bernard Golse, « la bisexualité est aussi bien dans le maternel que dans le paternel. Le maternel et le féminin ne sont pas l'apanage de la femme, pas plus que les hommes n'ont le monopole du masculin et du paternel » (Golse, 2004, p. 21).

D. Houzel distingue d'abord la bisexualité de l'enveloppe psychique. À ce niveau « tout se passe comme si, pour fonctionner adéquatement, les éléments maternels devaient être renforcés par des éléments paternels, de façon que l'enveloppe psychique ait les qualités requises » (Houzel, 2002, cité dans Missonnier, 2011, p. 264). Ces qualités sont « l'élasticité » (l'enveloppe psychique doit être suffisamment malléable pour que les identifications projectives puissent s'y imprimer et D. Houzel considère cette qualité comme maternelle/féminine) et « la consistance et la résistance » (afin que la peau psychique ne soit ni déformable par l'envie ni effractable, qualités qui sont, pour D. Houzel, paternelles/masculines).

Dans la relation d'objet partiel cette fois – le deuxième niveau d'intégration de la bisexualité psychique distingué par D. Houzel –, la distinction dedans/dehors devient possible dès l'instant où une enveloppe psychique est constituée (Houzel, 2002). Dès lors, l'enfant peut introjecter des objets dans un espace psychique interne. Sylvain Missonnier précise que

« l'objet partiel a des qualités physiques et psychiques mais il n'a pas d'organisation interne. Ces qualités peuvent se classer pour Houzel selon leur polarité féminine ou masculine. Du côté des *qualités maternelles féminines* : l'accueil, la tolérance, le réconfort, la disponibilité ; du côté du *paternel/masculin* : la force, la solidité, la cohérence, l'orientabilité. Comme le précise Winnicott, ces *qualités existent dans les deux sexes* et doivent coexister et s'équilibrer mutuellement, certainement dans des proportions différentes selon chaque parent » (Missonnier, 2011, p. 265).

Dans la relation d'objet total enfin, on entre dans le domaine du conflit œdipien : « L'objet partiel s'étaye sur les zones génitales et sur l'investissement du corps dans son entier. L'objet total a une organisation interne » (*Ibid.*). D. Houzel envisage alors la genèse de l'œdipe, en supposant « qu'il y a d'emblée une constellation bisexuelle, sans laquelle aucune relation, aucune vie psychique ne serait possible, mais que cette constellation évolue avec le développement de l'enfant au fur et à mesure de sa croissance psychique » (Houzel, 2002, p. 26). S. Missonnier, tout en partageant cette approche, ajoute que « le premier objet partiel chez le nourrisson n'est ni maternel/féminin ni paternel/masculin mais *materno/paternel*, à l'instar du mamelon/sein » (Missonnier, 2011, p. 266). Enfin notons que Frances Tustin a suggéré l'existence d'une bisexualité aux niveaux les plus archaïques de la genèse du psychisme (Tustin, 1981/1986). Elle conçoit ainsi l'intégration primaire grâce au couplage entre les sensations primitives de dur et de mou, de sec et de mouillé, associées respectivement aux qualités de réceptivité et de pénétration de l'objet combiné primaire, le « seinmamelon » (Tustin, 1986/1989).

Voici donc, rapidement évoqué, comment peut se constituer originellement la bisexualité psychique chez le nourrisson. Mais un autre temps de la vie, l'adolescence, va venir rééditer l'intégration et l'articulation de la bisexualité psychique.

L'intégration de la bisexualité psychique à l'adolescence. Les Parents combinés

P. Gutton propose de distinguer deux temps étroitement intriqués de l'adolescence, *le pubertaire* étant celui de l'irruption des pulsions sexuelles (Gutton, 1991) et *l'adolescents* étant le processus de réorganisation qui en découle (Gutton, 1996). Pour lui, « la force pubertaire est à la fois une reprise des origines et un commencement dont la source est la génitalité » (Gutton, 2008, p. 125). En effet, l'advenue des pulsions pubères va créer « chez l'enfant un éprouvé originaire⁴ de puberté ». Il y a comme un « réchauffement » du complexe d'Œdipe mais avec une nouvelle force, celle de la puberté et de l'advenue du génital. Une lutte va alors s'engager chez l'adolescent pour contrer toute représentation trop incestueuse du fait précisément de la capacité nouvellement acquise de réaliser l'acte sexuel. C'est également ce qui fait dire à Raymond Cahn que « la réalisabilité du coït réactive à cet âge la problématique fondamentale de lutte contre l'inceste » (Cahn, 1991, p. 34). Vincent Le Corre, qui fournit sur son site⁵ une lecture attentive de la pensée de P. Gutton, indique que « ce processus de "réchauffement de l'Œdipe" est à articuler avec le fait que l'infantile est déjà là » (Le Corre, s.d.). Le développement de l'instinct sexuel, c'est-à-dire l'instinct pubertaire et adulte, la mise en place du génital à la puberté, se heurte donc au fait qu'il trouve la place occupée par la pulsion infantile. L'enfant, poursuit V. Le Corre, « se trouve à présent aux prises avec un autre type de sexualité, totalement nouveau, qui va bouleverser, ou du moins remettre en question les structures relationnelles dans lesquelles il était pris » (*Id.*). Cette nouveauté peut, chez l'enfant, être source de chaos et/ou être à l'origine de la création adolescente par un processus de « subjectivation ». L'élaboration subjectivante de l'adolescence serait alors la convergence des sexualités infantile et pubertaire « après un long séjour que l'on nomme adolescence qui peut exister tout au long de la vie, harmonieux ou pas » (Gutton, 2008, p. 126). Dès lors, le travail de l'adolescence suppose à la fois « une capacité permettant de retrouver l'archaïque (malgré le processus de latence) et une capacité d'en sortir » (*Id.*, p. 131). La phase d'adolescence serait une période qui voit cohabiter à la fois une sexualité infantile et une sexualité adulte. L'enjeu de la sortie de l'adolescence pouvant être, sur ce plan, le passage de l'une à l'autre. Mais comment et sous quelles modalités peut s'organiser un tel passage ?

Pour Dominique Agostini, l'intégration de la bisexualité « transforme, lorsqu'elle advient, le dur en solide-ferme et le mou en doux-tendre pour constituer un objet support interne qui, en mariant les fonctions maternelles aux paternelles, octroie progressivement enveloppe-peau et colonne vertébrale au sentiment d'identité sexuelle » (Agostini, 2005, p. 1044). Le temps de l'adolescence est alors un temps qui « sous-tend et est sous-tendu par l'internalisation d'une bisexualité psychique dont la fonction de tiers-lien entre le monde de la sexualité infantile et celui de la sexualité adulte, et entre éléments féminins et masculins de la personnalité, constitue la

4. Le concept d'originaire est emprunté à Piera Aulagnier.

5. <http://vincent-le-corre.fr/>

fondation de cette épreuve majeure » (Agostini, 2007, p. 131). C'est sans doute ce qui amène D. Agostini à développer l'idée que Mélanie Klein « a posé l'intégration de la bisexualité psychique comme tâche majeure du processus d'adolescence »⁶ (Agostini, 2005, p. 1042). Comment, dès lors, peut se développer cette intégration et cette articulation de la bisexualité psychique à l'adolescence ?

D. Agostini affirme que la réussite de la phase adolescente

« implique que les parents internes soient, sur le modèle du mamelon et du sein – bisexualité psychique primitive – unis pour constituer une sécurité de base, racine de l'identité sexuelle définitive au terme du processus d'adolescence : le sujet féconde en lui-même le développement de son identité sexuelle par identification introjective au coït des parents internes » (*Id.*, p. 1045).

Dès lors, « pour intégrer son identité sexuelle, devenir sujet, l'adolescent a à psychiser – identification introjective –, avec l'autre sexe, des parents suffisamment unis et différenciés » (Agostini, 2008, p. 226). De même, pour D. Houzel, c'est « une bonne identification à des parents intériorisés, unis dans une scène primitive réparatrice et féconde » (Houzel, s.d.) qui va, par exemple, permettre à l'adolescent d'assumer les risques de la rencontre amoureuse. Cet appel à des parents intériorisés suffisamment unis et différenciés renvoie à la notion de « parents combinés structurants » proposée par Salmon Resnik (1994) en contraste avec celle de parents combinés persécuteurs proposée par M. Klein. Comme le note Anne Brun, « cette notion renvoie à une fonction parentale contenant et organisatrice » (Brun, 2014, p. 81). Elle cite alors S. Resnik qui écrit :

« J'appelle l'ensemble maison-contenant et colonne centrale, "les parents combinés structurants" en opposition à l'image des parents "combinés persécuteurs" décrite par Mélanie Klein. L'idée de bons parents combinés est présente dans l'œuvre de Mélanie Klein mais n'est pas formulée, et c'est pour cela que j'insiste sur cette différence. La bonne internalisation des fonctions paternelle et maternelle est très importante, si ces fonctions arrivent à se conjuguer dans le monde intérieur : l'une apporte une fonction de contenant, l'autre une fonction organisatrice » (Resnik, 1994, p. 114, cité dans Brun, 2014, p. 81).

Enfin, Albert Ciccone avance quant à lui que les « parents combinés bons » sont un objet interne qui articule « les fonctions maternelles, figurées par l'horizontalité, la réceptivité et la contenance, et les fonctions paternelles, figurées par la verticalité, la fermeté » (Ciccone, 2011, p. 164). C'est, pour lui, « l'articulation et l'intégration de la bisexualité psychique qui [...] œuvre à l'intériorisation » (*Ibid.*) de cet objet interne. Il fait de plus l'hypothèse que c'est parce que cet « objet support » donne « un appui et une sécurité au sentiment d'identité, au sentiment d'être » (*Ibid.*), qu'il intervient de manière cruciale lors de l'intégration de l'identité sexuelle à l'adolescence.

6. Dominique Agostini note, dans le même article, que l'expression « processus d'adolescence », inexistante chez Klein, est proche du travail de deuil-passage qu'elle conceptualise à propos de la « puberté psychique ». Travail dans lequel le moi examine chaque aspect de l'objet interne/externe perdu, condition sine qua non à la séparation psychique d'avec les modes de relations infantiles.

Cette exploration théorique autour de la notion de *bisexualité psychique* tendrait donc à indiquer que l'adolescence, vue sous l'angle du passage d'une sexualité infantile à une sexualité adulte, réactiverait, réinterrogerait, voire conduirait à un remaniement de la façon dont le sujet a intégré et articulé la bisexualité psychique primaire. L'une des modalités de ce réagencement prendrait alors appui sur une identification à des parents intériorisés combinés et suffisamment bons, à une « fonction parentale contenante et organisatrice » (Brun, 2014, p. 81). Comment une telle exploration peut-elle nous renseigner sur notre questionnement de départ, à savoir une compréhension plus fine de ce qui peut être en jeu pour l'enseignant dans sa confrontation à des adolescents et en particulier dans le moment du début de carrière ?

Sollicitation professionnelle de la bisexualité psychique du sujet enseignant

En reprenant les travaux de Didier Houzel sur la bisexualité psychique et en s'appuyant sur son expérience clinique, S. Missonnier, fait l'hypothèse forte que « l'objet partiel materno/paternel est, à [son] avis, réédité chez la femme devenant mère et l'homme devenant père » (Missonnier, 2011, p. 266). Cette réactivation, poursuit-il, « provoquera, c'est selon, des conflits d'alternance, de dichotomie ou de synergie tempérée » (*Ibid.*). Il déclare ainsi que son expérience clinique dans un service de maternité le pousse « à décrire la bisexualité psychique comme un ingrédient essentiel du processus du "devenir mère" de la femme comme du "devenir père" de l'homme et, corrélativement, de "l'être soignant" en périnatalité ». S'il est bien question, sous la plume de S. Missonnier de « devenir mère » ou de « devenir père », il me semble toutefois, en incluant « l'être soignant » en périnatalité, ouvrir la porte à une possible extension de sa proposition. Ainsi, en tant que professionnel ayant à exercer une fonction contenante, l'enseignant dans son début de carrière ne pourrait-il pas, lui aussi, être concerné par la réédition de l'articulation de sa bisexualité psychique ?

P. Chaussecourte rappelle en effet que *l'espace psychique de la classe* est « l'un des éléments de l'enveloppe psychique modelée par l'enseignant, enveloppe dont la fonction essentielle est une fonction contenante » (Chaussecourte, 2014, p. 81). Cette fonction, pour reprendre la définition qu'en donne Céleste Malpique, est « une fonction qui élabore les expériences sensorielles et émotionnelles chaotiques et dispersées pour les rendre tolérables en leur donnant une signification » (Malpique, 1994, p. 1647). Pour D. Houzel (2007), c'est « une fonction de réception psychique, mais aussi une fonction de transformation : il s'agit de modifier les projections reçues de façon qu'elles puissent se lier entre elles et, ainsi, prendre sens » (Houzel, 2007, p. 21). Or A. Ciccone indique que l'intégration de la bisexualité psychique primaire apparaît comme « une condition au déploiement de la fonction contenante de l'enveloppe psychique » car « une

juste alliance des aspects maternels et paternels est requise pour donner à l'enveloppe les qualités plastiques nécessaires à la contenance, qui doit articuler étanchéité et perméabilité, consistance et élasticité » (Ciccone, 2001, p. 90). La fonction contenante que l'enseignant est amené à exercer pourrait donc mobiliser à la fois un pôle féminin/maternel pour ce qui concerne « l'accueil, la réceptivité, la contenance » pour reprendre les mots de (Ciccone, 2014, p. 31), tandis que « la fermeté, la rigueur, la consistance » (*Ibid.*) relèveraient davantage du pôle masculin/paternel. C. Blanchard-Laville a ainsi pu écrire que l'enseignant est requis « pour assurer souplesse et consistance à cette enveloppe [...] d'assurer tantôt une fonction d'ordre maternel, tantôt une fonction d'ordre paternel » (Blanchard-Laville, 1997, p. 162-163). Il semblerait donc que l'exercice d'une fonction contenante, chez l'enseignant comme professionnel, pourrait engager la bisexualité psychique de l'être humain qu'est l'enseignant.

Toutefois, l'analyse de mon matériel clinique m'amène à formuler l'hypothèse que cette bisexualité psychique peut également être sollicitée et être amenée à se manifester à travers les objets de savoir enseignés. J'ai tenté de développer dans ma thèse le cheminement qui m'a conduit à une telle hypothèse. Dans le cadre de cet article, je peux simplement évoquer que cette hypothèse s'étaye en partie sur l'élaboration d'éléments contre-transférentiels subjectifs, mais aussi professionnels en tant qu'ancien enseignant de mathématiques du secondaire. J'ai ainsi été amené à revisiter certains moments de vulnérabilité lors de mon début de carrière. Ceux-ci, liés à ma difficulté à assumer pleinement ma nouvelle posture d'enseignant de mathématiques, mais aussi en lien avec des questions de paternité, m'ont permis, lorsque j'ai pu les élaborer, de mieux saisir mon propre rapport aux mathématiques.

Je me propose d'indiquer comment cette hypothèse a pu nourrir mon analyse lors du travail avec Antoine, un autre enseignant de ma recherche.

Antoine

Lors de l'analyse de l'entretien clinique de recherche mené avec Antoine, j'ai été particulièrement sensible à deux types de figures mathématiques qui se sont détachées dans son discours manifeste. Antoine évoque, d'une part, des « cercles », des « roues », des « tours » et, d'autre part, des « angles droits », des « distances d'un point à une droite » (qui nécessitent le tracé d'une perpendiculaire). Antoine parle également des fonctions exponentielle et logarithme. Or la fonction exponentielle traduit une croissance très rapide avec une courbe représentative qui se dresse dans une verticalité indéniable tandis que la courbe du logarithme népérien, d'une croissance beaucoup plus lente, rend un graphique beaucoup plus doux et arrondi. Aucun autre objet mathématique n'est présent dans l'entretien.

Les objets mathématiques évoqués par Antoine relèvent donc de deux types de figure. D'une part, le « cercle », la « roue », le « tour » où la courbe de

la fonction logarithme ressortiraient de ce que j'appelle la figure du « rond », tandis que les « angles » et les « perpendiculaires » ainsi que la courbe de la fonction exponentielle m'évoquent davantage la figure du « pointu » ; et quand Antoine indique qu'« a priori y a aucun lien entre euh un cercle et un angle droit on peut même dire que c'est quasiment antithétique quoi », je l'entends comme la manifestation possible de sa perception des figures cercle et angle droit comme deux objets contraires et antagonistes. Toutefois, il ajoute aussitôt qu'il fait construire à ses élèves « un cercle avec une équerre et juste une équerre ». Ainsi, les deux objets « quasiment antithétiques » que sont le cercle rond et l'angle droit pointu de l'équerre, trouvent à s'articuler à travers une même activité mathématique, celle consistant à multiplier les triangles rectangles de même hypoténuse, afin de dessiner un cercle et, ajoute Antoine, « ça fait découvrir ce lien alors qu'a priori y avait aucun lien quoi ».

Les figures attachées au « rond » et au « pointu » ont fortement résonné en moi avec les termes de « sensations de mou » et de « sensations de dur » que F. Tustin (1981/1986) utilise pour décrire les opposés sensoriels et les intégrations primaires que doit réaliser tout bébé. Ces opposés sensoriels sont, nous dit-elle, les formes archaïques de la bisexualité que doit intégrer tout enfant. Les objets ronds et les objets pointus qu'Antoine exhibe successivement et à plusieurs reprises lors de l'entretien, je les entends alors comme des objets qui comporteraient peut-être, pour Antoine, une dimension masculine pour les objets pointus et une dimension féminine pour les objets ronds. Il y aurait ainsi comme une résonance possible, dans les objets de savoir, d'une bisexualité psychique archaïque. Dès lors, l'activité mathématique de traçage du cercle avec une équerre qu'Antoine propose à ses élèves pourrait consister à unir et lier des éléments masculins/paternels et féminins/maternels que tout oppose *a priori*.

En ce qui concerne l'observation, une rupture se produit dans le cours lorsque Antoine signale aux élèves qu'il modifie le thème du prochain chapitre pour tenir compte du fait que certains élèves seront en voyage. Tandis que la classe était jusque-là calme et impliquée dans les activités, de nombreux élèves prennent la parole pour s'inquiéter du fait qu'ils ne seront pas là pour ce chapitre. Le ton monte et Antoine est interpellé à de nombreuses reprises par les élèves.

Cet événement semble venir faire irruption dans une routine de classe bien huilée et les arguments avancés par Antoine pour rassurer les élèves paraissent les inquiéter encore davantage. Au-delà de la peur de ne pouvoir suivre le prochain chapitre, énoncée par les élèves, ne pourrait-on pas entendre également dans leurs interventions, comme la manifestation de leur inquiétude qu'Antoine ne prenne pas soin d'eux ? Mon analyse me conduit tout d'abord à avancer que, lors de cet incident, la fonction contenante d'Antoine pourrait être particulièrement sollicitée. En effet, face aux craintes de certains élèves de se voir défavorisés par l'organisation nouvelle qu'il propose, Antoine me paraît devoir mobiliser des aspects

concernant « l'accueil, la réceptivité et la contenance » (Ciccone, 2014, p. 31). Or, l'agitation et l'angoisse grandissante des élèves pourraient témoigner de la difficulté d'Antoine à les rassurer. Je fais alors l'hypothèse que cette difficulté potentielle chez Antoine et la crainte manifestée par les élèves pourraient être rattachées à des aspects « militaires » auxquels j'ai été sensible durant l'observation et qui colorent l'espace psychique de la classe davantage sous le prisme de « la fermeté, la rigueur, la consistance » (*Ibid.*), soit des aspects liés à un pôle paterno/masculin. Ne serait-ce pas alors précisément cette coloration qui, durant cet épisode, ne permettrait pas à Antoine de suffisamment accueillir les craintes de ses élèves ? Le fait que les élèves semblent se saisir de ce moment, hors du cours normal de la séance, pour manifester leurs craintes et leur désirs d'être pris en considération, viendrait alors, en quelque sorte, faire effraction dans un climat de classe fortement marqué par la maîtrise et le contrôle de la part d'Antoine. Face à ce surgissement, j'éprouve le sentiment qu'Antoine pourrait être en difficulté pour convoquer un aspect plus materno/féminin.

Mais ce temps d'échanges, assez long, avec la classe autour du problème du cours supprimé, vient également scinder la séance en deux épisodes bien distincts sur le plan du contenu mathématique. Dans le premier temps, l'objet de savoir en jeu est le traçage de courbes et celles-ci sont liées à la contenance de vases. Le deuxième temps porte, quant à lui, sur des polygones réguliers et notamment sur la question de l'égalité de la mesure de leurs angles. J'ai été frappé, lors de l'analyse de l'observation, par cette présence, au cours d'une même séance, de deux objets de savoir mathématiques qui venaient résonner fortement avec des éléments de l'entretien. En effet, les courbes représentatives des fonctions et les vases de la première partie de la séance ont fortement fait écho chez moi avec les « roues », les « cercles », les « ronds » et les « tours » présents dans le discours manifeste de l'entretien. J'ai pu analyser que ces objets, avec leur enveloppe souple, arrondie, molle, me renvoyaient l'image d'objets qui peuvent s'adapter et s'ajuster pour « amortir la rencontre avec le monde » (*Ibid.*), aspect qu'A. Ciccone rattache à un pôle materno/féminin. Durant la seconde partie de la séance, Antoine donne une définition du polygone régulier qui minimise la condition d'équilatéralité (tous les côtés ont la même longueur) et insiste sur l'égalité des mesures des angles au sommet. Or ces angles ont résonné chez moi avec les « droites », les « angles droits », les « sommets » présents durant l'entretien. L'aspect « pointu », « dur » et « vertical » de ces objets mathématiques me les a fait associer à une colonne vertébrale. Je mets alors en lien l'aspect de ces objets mathématiques, mais également d'autres éléments issus de mes analyses, par exemple la posture très droite d'Antoine durant la séance, avec la verticalité qui « donne un appui et une sécurité à l'expérience d'avancer dans le monde » (*Ibid.*). Pour A. Ciccone, celle-ci relève davantage d'un pôle paterno/masculin.

G. Haag a décrit la différenciation, par le bébé, « d'objets-maman » et « d'objets-papa », différenciation qui se joue à des niveaux très archaïques du fonctionnement psychique « sur la base du repérage par le bébé de paires sensorielles contrastées (mou/dur, lisse/rugueux, rond/pointu, creux/plein, concave/convexe...) » (Golse, 2004, p. 13). Pour B. Golse, « notre manière d'être mère et femme, ou père et homme, dépend fondamentalement de la manière dont nous avons rencontré, en tant que bébés, le maternel et le féminin, ainsi que le paternel et le masculin, au sein du fonctionnement psychique de chacun de nos deux parents, dans le cadre de nos interrelations précoces avec eux » (*Id.*, p. 12).

Ces interrelations précoces, ajoute-t-il, prennent notamment la forme de jeux. Ne pourrait-on alors imaginer que les objets mathématiques, comme objets de transmission dans la classe, comme objets avec lesquels enseignant et élèves « jouent », pourraient recouvrir également de façon variable des valeurs « d'objets-maman » et « d'objets-papa » ?

Je fais alors l'hypothèse que l'on pourrait entendre l'incident du changement de programme, à la charnière de ces deux épisodes, également comme un moment qui vient scander le passage dans l'espace de la classe d'objets mathématiques « maman » à des objets mathématiques « papa ». Une telle analyse me semble renforcer l'hypothèse que j'ai émise que cet incident puisse s'entendre comme un moment où, autour de questions mathématiques, l'articulation de la part professionnelle de la *bisexualité psychique* d'Antoine est interrogée.

Conclusion

Avec Antoine, je viens de montrer qu'enseigner pouvait engager une part, que je nommerai professionnelle, de la bisexualité psychique du sujet qui enseigne, à la fois dans son lien aux élèves, mais aussi par rapport à l'objet de savoir enseigné. Le moment du début de carrière qui voit l'enseignant traverser une *crise d'adolescence professionnelle* (Bossard, 2004) pourrait être un moment sollicitant particulièrement cette part professionnelle de la bisexualité psychique. Mais cette étude ouvre aussi comme piste de réflexion la possibilité d'une prise en compte d'une *parentalité psychique interne* (Ciccone, 2011, 2012, 2014) chez les professionnels du lien que sont les enseignants. Cette transposition que je n'ai, pour l'instant, qu'amorcée dans ma thèse, pourrait, au prix d'une caractérisation fine, ouvrir des pistes de compréhension des modalités du *transfert didactique* de l'enseignant aussi bien dans son lien aux élèves que dans son lien au savoir.

Éléments bibliographiques

Agostini, D. (2005). Mélanie Klein analyste d'adolescents : V. Quelques conclusions. *Adolescence*, 54, 1041-1053.

- Agostini, D. (2007). Mélanie Klein : les racines infantiles de la « puberté psychique ». Dans P. Givre et A. Tassel (dir.), *Le tourment adolescent : pour une théorisation de la puberté psychique* (p. 109-151). Paris : PUF.
- Agostini, D. (2008). Défenses maniaques, puberté psychique et bisexualité. *Adolescence*, 63, 221-236.
- Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(3), 151-176.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 151, 11-162.
- Bossard, L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré : approche clinique du passage* (Thèse de doctorat). Université Paris X Nanterre.
- Brun, A. (2014). *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*. Paris : Dunod.
- Cahn, R. (1991). *Adolescence et folie : les déliaisons dangereuses*. 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). Université Paris X Nanterre.
- Chaussecourte, P. (2006). Dans la classe de Mona : une observation clinique directe d'une enseignante de mathématiques. Dans J.-S. Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientation psychanalytique* (p. 129-157). Paris : Fabert.
- Chaussecourte, P. (2008). Une application de la méthode d'Esther Bick à l'observation des pratiques enseignantes. Dans P. Delion (dir.), *La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick, La formation et les applications préventives et thérapeutiques* (p. 289-299). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Chaussecourte, P. (2014). Le transfert didactique de Benoît : quelles évolutions ? Dans P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire : dix ans avec un professeur des écoles* (p. 69-142). Paris : L'Harmattan.
- Ciccione, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenant : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 2, 81-102.
- Ciccione, A. (2011). *La psychanalyse à l'épreuve du bébé ; fondements de la position clinique*. Paris : Dunod.
- Ciccione, A. (dir.) (2012). *La Part bébé du soi*. Paris : Dunod.
- Ciccione, A. (2014). Transmission psychique et parentalité. *Cliopsy*, 11, 17-38.
- Ciccione, A. (2016). La parentalité soignante. Dans A. Ciccione (dir.), *Violences dans la parentalité* (p. 9-29). Paris : Dunod.
- Freud, S. (1984). *Sur la psychologie du lycéen*. Œuvres complètes. Psychanalyse. T. XII. Paris : PUF. (Texte original publié en 1914).
- Golse B. (2004). Le maternel et le féminin au regard de la bisexualité psychique. Dans G. Greiner (dir.), *Fonctions maternelle et paternelle* (p. 9-23). Ramonville Sainte-Agne : Érès.
- Guignard, M. (2017). *Devenir enseignant de mathématiques : étude des modalités du transfert didactique. Vers une prise en compte d'une parentalité psychique interne* (Thèse de doctorat). Université Paris Descartes.
- Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF.
- Gutton, P. (1996). *Adolescents*. Paris : PUF.
- Gutton, P. (2006). Parentalité, *Adolescence*, 55, 9-32.
- Gutton, P. (2008). Archaïques ? Dans A. Braconnier et B. Golse (dir.), *Bébés-ados : à corps et à cri* (p. 125-131). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Houzel, D. (s.d.). *Le conflit esthétique à l'adolescence*. Repéré à : http://www.gercpea.lu/textes_livres/start_D%20Houzel_conflict%20esthetique.htm
- Houzel, D. (2002). *L'aube de la vie psychique*. Paris : ESF.

- Houzel, D. (2003). Empathie, identification projective, intersubjectivité primaire, communication primaire. Dans J. Aïn (dir.), *Transmissions : Liens et filiations, secrets et répétitions* (p. 15-25). Toulouse : ERES.
- Houzel, D. (2007). *Empathie, identification projective, intersubjectivité primaire, communication primaire*. Toulouse : GERCPEA.
- Kestemberg, E. (1999). L'identité et l'identification chez les adolescents. Dans *L'adolescence à vif* (p. 7-96). Paris : PUF.
- Le Corre, V. (s.d.). Psychanalyse et adolescence. Repéré à : <http://www.http://vincent-le-corre.fr/?p=69>
- Malpique, C. (1994). La fonction contenante du regard. *Travail du contre-transfert et fonction contenante, revue française de psychanalyse*, numéro spécial congrès. Paris : PUF.
- Mannoni, O. (1984). L'adolescence est-elle analysable ? Dans A. Deluz, B. Gibello, J. Hébrard et O. Mannoni, *La crise d'adolescence* (p. 20-42). Paris : Denoël.
- Missonnier, S. (2011). Aphrodite sur la lune ou les tribulations d'un psychologue à la Maternité. Dans M. Dugnat (dir.), *Féminin, masculin, bébé* (p. 259-269). Toulouse : Érès.
- Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *La nouvelle revue de l'AIS*, 21, 157-171.
- Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'université*. Toulouse : Érès.
- Sibony, D. (2003). *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1991).
- Tustin, F. (1986). *Les états autistiques chez l'enfant*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1981).
- Tustin, F. (1989). *Le trou noir de la psyché*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1986).

Marc Guignard
Laboratoire EDA
Université Paris Descartes

Pour citer ce texte :

Guignard, M. (2017). Vers une prise en compte d'une part professionnelle de la *bisexualité psychique* dans l'étude des modalités du *transfert didactique* de l'enseignant. *Cliopsy*, 18, 9-22.