

# Retour sur un entretien avec une enseignante

## Mouvements transférentiels corporels

**Cathy Luce**

*« Le corps, par définition, est « cette part du sujet qui bouge, qui vibre, qui respire, qui sent, qui s'imprègne des atmosphères et qui les exprime dans des actes, dans des gestes, des comportements. Le corps est ce qui témoigne de l'art d'être vivant. Il est visuel par excellence [...] mais si l'essentiel restait cet invisible pour les yeux ? [...] Le matériau corporel de l'émotion est à la source du travail de transformation psychique et de symbolisation que doit faire le Sujet tout au long de sa vie. » (Potel, 2015, p. 22)*

Le projet de cet article est né de ma relecture de la transcription des entretiens non directifs que j'ai menés pour recueillir le matériel que j'ai analysé lors de la rédaction de ma thèse (Luce, 2014). J'ai été conduite à revisiter ce travail au moment d'écrire la communication que j'ai présentée au congrès Cliopsy en 2017, au sein d'un atelier intitulé « affects dans la classe ». Ma recherche doctorale était inscrite dans le courant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). J'y ai analysé les tensions et les mouvements psychiques que j'ai pu repérer chez des enseignant·e·s de fin de cursus élémentaire (classe de CM2) se trouvant face à des élèves qui étaient en grandes difficultés.

À l'époque de cette recherche, ma réflexion prenait sa source dans mes expériences professionnelles de psychologue scolaire de l'Éducation nationale, à l'écoute quotidienne de la parole des élèves et des enseignants. Lorsqu'il s'est agi d'analyser les discours recueillis pour cette recherche, je me suis initiée à l'analyse du contenu latent des propos tenus, sans considérer alors les aspects corporels concomitants à la production de ces discours en lien avec le fait qu'il s'agissait d'enregistrements vocaux et non d'entretiens filmés. Je me suis surtout appuyée sur l'analyse de l'énonciation, à partir notamment du repérage des métaphores, lapsus, silences et figures rhétoriques présents dans les propos des interviewé·e·s.

Aujourd'hui, mon attention se porte davantage sur la corporéité des sujets au moment des entretiens ; ceci, à partir des éléments que j'avais notés à

l'époque sans y porter une attention particulière ainsi qu'avec ceux qui me reviennent à la mémoire en réécoutant les entretiens et qui me touchent alors que tel n'était pas le cas lors de la première analyse. Je souhaite montrer dans cet article ce qu'une reprise de l'analyse des entretiens à partir des indices des manifestations corporelles des interviewé·e·s peut apporter à mon travail de recherche antérieur.

## **La place du corps dans les travaux de recherche en sciences de l'éducation**

Comme le rappellent Mireille Cifali, Sophie Grossmann et Thomas Périlleux (2018), certaines formations professionnelles – telles celles des psychomotriciens comme Catherine Potel, l'auteure des lignes que j'ai placées en exergue de cet article, ou celles des psychosomaticiens – prennent en considération les liens entre le corps et la psyché. De même, de nombreuses études sociologiques et historiques ont été menées sur « la conception du corps selon les époques, les sexes, les classes sociales » (Potel, 2015, p. 8-9). Pourtant, la question du corps dans les recherches en sciences de l'éducation est peu présente. Dans les recherches en général, y compris dans celles d'orientation clinique, il n'existe en effet qu'un petit nombre d'ouvrages ou articles publiés sur ce thème dans la situation d'enseignement et de formation.

Claude Pujade-Renaud fait figure de pionnière en s'intéressant à la question de la place du corps chez l'enseignant dans la classe et plus largement dans la relation enseignant/enseigné. Il est à noter que la *Revue Française de Pédagogie*, créée à l'automne 1967, devra attendre son numéro 40, soit dix années de parution, pour qu'apparaisse un premier article de cette auteure intitulé : Du corps enseignant. Elle y évoque la notion de corps selon l'acception que je retiendrai ici : « Il ne s'agit pas seulement des corps présents dans leur réalité visible, mais bien davantage d'un corps-à-corps imaginaire. [...] Peut-être ce détour par le corps réel est-il nécessaire pour faire surgir les corps imaginaires ? » (Pujade-Renaud, 1977, p. 49). Six ans plus tard, dans un livre intitulé *Le corps de l'enseignant dans la classe*, cette auteure insiste sur « la fonction médiatrice du corps dans la relation enseignant-enseigné » (Pujade-Renaud, 1983, p. 13) et elle pose les questions suivantes : « Existe-t-il un "corps à corps", même à distance, à l'intérieur de la relation maître-élève ? Et, si oui, la mise en évidence de ce corps à corps, qu'il soit réel ou imaginaire, serait-il susceptible de générer un regard différent sur cette dernière ? » (*Id.*, p. 14.)

En 2001, Claudine Blanchard-Laville s'est, elle aussi, intéressée à cette question en théorisant autour de la présence du corps de l'enseignant dans l'espace de la classe et de la possible captation des élèves dans « l'espace corporel du professeur », dans son ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (Blanchard-Laville, 2001, p. 231).

Au-delà de ces deux références, je retiens la parution en 2018 de l'ouvrage collectif dirigé par M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux intitulé *Présences du corps dans l'enseignement et la formation*. Ce livre rend compte d'un symposium du Réseau éducation et formation (R.E.F.) qui a réuni en 2015 à Montréal des chercheurs cliniciens, universitaires et formateurs venus de Genève, du Québec, de Belgique et de France. Son contenu a beaucoup contribué à mon travail d'élaboration sur cette thématique en m'offrant une multiplicité d'approches sur les notions de « corps » et de « corporéité » que l'on peut tenter de transposer pour l'appréhension de la relation enseignant-élève. Je reprendrai ici un propos de Pascaline Tissot qui synthétise bien les propositions de ce livre dans la recension qu'elle en fait dans le numéro 20 de la revue *Cliopsy* : « Le corps présent dans cet ouvrage est parfois un corps qui trahit, parfois un corps qui souffre ou encore un corps qui échappe, mais c'est toujours un corps qui parle et que chaque auteur tente d'écouter à sa manière » (Tissot, 2018, p. 173). M. Cifali, pour sa part, insiste sur la place du corps et particulièrement de la voix dans la situation d'enseignement et conclut avec le collectif sur le fait qu'enseigner n'est pas sans risque et qu'il « consiste en ce passage d'un corps-objet à un corps-sujet toujours divisé entre ses intentions claires et ses motifs insus » (Cifali, 2018, p. 169).

J'ai également retenu d'autres chapitres de cet ouvrage dont la réflexion correspond à mes axes d'analyse, comme celui de S. Grossmann qui décrit comment « le métier s'inscrit dans le corps » (Grossmann, 2018, p. 67) ou celui de Mariette Théberge qui, face à l'immobilisme des corps de ses étudiants à l'université, tente de leur apprendre « comment être là » (Théberge, 2018, p. 62) en remettant en scène le corps comme moyen d'expression du sensible et des émotions ; ou encore celui de Claudine Blanchard-Laville qui propose la notion « d'écoute contre-transférentielle corporelle pour le chercheur clinicien », c'est-à-dire une écoute qui privilégie « une réceptivité corporelle au langage inconscient qui transite par le corps de l'enseignant » (Blanchard-Laville, 2018, p. 208). Cette dernière auteure se propose ainsi de souscrire à la notion de « contre transfert corporel », proposée par C. Potel (2015, p. 111-119). C'est à partir de cette notion d'« écoute contre-transférentielle corporelle » que je vais orienter ma nouvelle analyse de l'un des entretiens.

## **Mon rapport de chercheure à mon objet**

En tant que chercheure engagée dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, je vais m'attacher à identifier cette présence de la corporéité qui traverse les discours des interviewé·e·s ainsi que le sens que prend ce langage du corps pour moi lors de la relecture de ces entretiens, cinq ans après les avoir effectués. Le désir inconscient de ré-écouter ces interviews à travers ce que j'ai pu retenir de leur expressivité corporelle m'interpelle dans ma posture professionnelle actuelle. En effet, je remarque qu'il survient à un moment de ma carrière où

je vis précisément un changement de « corps » de métier et plus précisément où je passe de « psychologue scolaire » à « psychologue de l'Éducation nationale ». Mon ancien corps d'appartenance professionnelle qui était le mien depuis 15 ans disparaît : il n'existe plus au niveau de l'institution. Il ne s'agit pas d'une simple question de terminologie : l'entrée dans ce nouveau corps de métier et dans ce collectif des « Psychologues de l'Éducation nationale » signifie aussi pour moi – et certainement pour l'ensemble de mes collègues – un signe de reconnaissance institutionnelle du statut de « psychologue ». Il contribue à la re-narcissisation d'un soi professionnel malmené depuis des années car il se trouvait inscrit dans un métier ambigu ; entre enseignants et psychologues, nous étions contraints d'intégrer une place institutionnelle mal définie où la méfiance hiérarchique à l'égard de la psychologie côtoyait paradoxalement des demandes et des besoins d'expertise dans ce domaine.

Parlant de la corporation des métiers artisanaux, S. Grossmann écrit qu'un métier est « agrégation » à une histoire partagée collectivement, mais aussi qu'il « s'incarne dans des gestes singuliers, mouvements, expressions, significations » (Grossmann, 2018, p. 68). Je pense pouvoir transposer ce propos à la corporation des enseignants et à celui des psychologues de l'Éducation nationale en l'envisageant comme une posture professionnelle commune, liée à des habitus, à une parole et à des gestes formatés institutionnellement tout en prenant en considération particulièrement une pratique du métier et une « signature propre(s) à chacun ». Pour chacun cette signature comporte deux dimensions : « une composante énonciative, [...], mais aussi une composante vocale et corporelle » (Blanchard-Laville, 2018, p. 101). La réhabilitation d'un corps professionnel malmené pendant longtemps fait ainsi fortement écho en moi avec l'objet de ma recherche actuelle et influence singulièrement mon écoute nouvelle de l'enseignant·e interviewé·e. Les signes para-verbaux que je relève chez les enseignant·e·s sont en effet liés à mes propres mouvements contre-transférentiels corporels dans ma posture de chercheure, traversée à mon insu par des affects qui relèvent de ma relation à mon propre champ professionnel et personnel.

### **De quel corps s'agit-il dans cet article ? Quelques éléments théoriques**

En psychanalyse, la question du lien corps/psyché a toujours été l'enjeu de nombreux débats. Pourtant, dans son volume *Le moi et le ça*, Sigmund Freud décrit le Moi comme un Moi corporel : « Le Moi est avant tout un moi corporel ; il n'est pas seulement un être de surface mais lui-même la projection d'une surface. » (Freud, 1923/1991, p. 270) En d'autres termes, le moi corporel est dérivé de sensations corporelles et de projections mentales à la surface du corps, transformation du biologique au psychique, du corps incarné au corps psychique. Ainsi, lors de l'analyse d'entretiens, je parlerai d'un corps habité par des mouvements et des éprouvés,

expressivité non-verbale d'un corps en relation. Ce corps est engagé dans un lien à l'autre, enseignant/enseigné, enseignant/chercheur. Mais il s'agit aussi d'un corps psychique, transmetteur d'une dynamique chargée d'émotions et d'affects. Sous le terme d'affect, j'entends la notion qui est utilisée en psychanalyse et davantage que celle d'émotion.

Sigmund Freud parle cependant « d'état émotif » pour la première fois dans *Obsessions et phobies* (Freud, 1895/2010), texte écrit en français. Quelques années plus tard, en 1901 dans son ouvrage *Psychopathologie de la vie quotidienne*, il met en évidence « comment l'inconscient peut déjouer le refoulement, se frayer un chemin, se manifester dans le langage, par les associations d'idées, les lapsus » (cité par Yelnik, 2005, p. 141). Peut-on aujourd'hui s'autoriser à ajouter « par les émotions » ?

La définition donnée dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* dirigé par Alain de Mijolla me semble très éclairante. La notion d'affect y est définie comme se référant à des fonctions de régulation interne de l'appareil psychique tandis que l'émotion susciterait une communication avec l'objet externe ou, pour reprendre ce qu'en dit Daniel Widlöcher, « une modalité d'expression destinée à informer autrui d'une situation particulière, chargée de valeur pour le sujet » (de Mijolla, 2002, p. 536). Pour Bernard Golse, « le terme d'affect renvoie sans doute davantage à la théorie des pulsions, tandis que celui d'émotion renvoie peut-être davantage à la théorie des relations d'objet » (Golse, 2001, p. 47-64). En d'autres termes, l'émotion suppose la présence de l'autre, la corporéité et la présence d'un lien intersubjectif.

## Éléments méthodologiques

Dans le cadre de cette nouvelle recherche et dans l'après-coup au sens psychanalytique, c'est-à-dire à travers un remaniement d'éléments qui initialement « n'avaient pu s'intégrer dans un contexte significatif » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 34) et que je perçois aujourd'hui, j'envisagerai, en relisant l'entretien dont j'ai choisi de compléter l'analyse, d'accorder une attention toute particulière à ce qui relie corps, émotions et langage au moment où l'enseignant évoque ses pratiques.

Ma place de chercheuse m'invite à préciser, à l'instar de ce qu'écrit M. Cifali, que « l'on ne peut rencontrer l'autre qu'à travers une présence, une authenticité » (Cifali, 1996, p. 121), ce qui signifie une disponibilité, une curiosité de l'autre et une préparation à l'imprévisible de toute rencontre. Écouter ou ré-écouter les propos des entretiens exige en effet de la part du chercheur cette forme d'authenticité afin d'être en capacité d'accueillir et de recevoir le message qui lui est adressé.

L'approche clinique propose précisément de se situer dans une disponibilité transférentielle à la fois au moment de la passation de l'entretien et au moment de l'analyse des propos recueillis, une disponibilité qui trouve « son espace propre dans l'écart entre ce qui advient et ce qui est attendu »

(Cifali, 2006, p. 38-39). Il s'agira ici de m'appuyer sur mes éprouvés en présence de l'interviewée tels que je les ai transcrits dans mes notes immédiatement après la réalisation de l'entretien et lors de ma première analyse des propos tenus, mais aussi de ceux découverts lors de cette reprise. Cela signifie, pour moi, m'appuyer sur l'hypothèse que « ce phénomène d'écho corporel et sensoriel qui se développe [en moi] constitue l'une des clés de compréhension du travail clinique » (Potel, 2015, p. 21-25).

Dans le champ de l'approche clinique en sciences de l'éducation, il ne se trouve pas véritablement de protocole qui structure l'utilisation d'indicateurs corporels pour l'analyse des entretiens. Concernant l'entretien non directif que je présenterai maintenant, je proposerai donc quelques marqueurs corporels dont il conviendra de vérifier la pertinence et la valeur heuristique lors de l'analyse.

Quelque peu libérée des inquiétudes liées à la position de doctorante, je m'engage ici à poursuivre l'analyse avec l'objectif nouveau de m'attacher à réfléchir sur la signification de tous les éléments ayant trait à la corporéité de l'enseignante interviewée, à savoir : sa posture physique, sa gestuelle, les expressions de son visage (regards, sourires, rires), les mouvements de sa voix ainsi que ses silences. J'ai orienté mon analyse selon deux axes. Le premier avec la question : existe-t-il un écart ou une concordance entre les propos tenus et les manifestations corporelles observées ? Le second en cherchant si la dynamique du discours — c'est-à-dire son déroulement, les temps forts ainsi que la gestion du conflit professionnel exprimé — concorde avec les transformations corporelles que je relève en référence aux indices que j'ai retenus.

### **Christiane : paraître ou être-là**

J'ai choisi de présenter ici une nouvelle analyse de l'entretien mené auprès d'une professeure des écoles que j'avais nommée Christiane. Lors de notre premier contact, Christiane se présente comme une experte de la classe de CM2 où elle enseigne depuis 13 ans. Elle exerce en ville, dans un secteur classé REP (Réseau d'Éducation Prioritaire). Je la reçois dans le bureau que le directeur de l'école m'a attribué pour cet entretien. À partir de la consigne « *pouvez-vous me parler le plus librement possible, comme cela vous vient, de la grande difficulté scolaire* », cette enseignante s'est exprimée durant 70 minutes ponctuées de 5 relances reflètes de ma part.

Christiane dit qu'elle est confrontée à une classe très difficile tant au niveau des apprentissages que du comportement d'un certain nombre d'élèves : « *Cette année en particulier / avec la classe que j'ai / c'est une horreur // je sature.* » Puis, parlant de ses élèves, elle poursuit : « *Je ne peux pas les lâcher au collège // c'est catastrophique /// quand on fait passer un élève en grande difficulté au collège sans un bagage suffisant / non // c'est pas possible.* »

Je propose de développer ma nouvelle analyse en me centrant sur trois moments très chargés émotionnellement et que je perçois aujourd'hui en réécoutant les propos de cette enseignante.

### **Corps et posture**

Dans le début de l'entretien, Christiane « se prête à l'exercice » de manière « scolaire » – c'est en tout cas mon sentiment – et elle me donne l'impression de vouloir montrer qu'elle est une bonne enseignante. Son propos expose un discours bien construit : elle donne sa définition de la grande difficulté et de ses multiples facettes, la liste des contraintes du contexte institutionnel en fin de cycle élémentaire et les références didactiques sur lesquelles elle s'appuie ; je relève de plus un registre de langue très soutenu.

Lors de ma première analyse, j'avais relevé son utilisation répétitive du pronom indéfini *on*, ce qui rendait son propos presque extérieur à elle, comme si elle ne voulait montrer qu'une partie d'elle-même. Lors de cette reprise, je remarque que son ton de voix impose au discours un aspect autoritaire et affirmé en accord avec le discours formel normé qu'elle tient lorsqu'elle dresse un état des lieux de la situation « catastrophique » de sa classe, mais surtout lorsqu'elle évoque d'une manière plus générale certains des problèmes rencontrés sur un plan pratique et institutionnel par l'ensemble des enseignants de CM2 pour tenter de combler les lacunes des élèves dans un temps limité à une seule année scolaire, avant l'entrée au collège.

Je relève dans mes notes d'après l'entretien la description suivante : « *buste droit et raide*. » C. Pujade-Renaud propose, dans la conclusion de son livre, l'idée d'un corps symbolique-collectif dès lors que le « corps en classe fonctionne comme métaphore du discours de l'institution scolaire » (Pujade-Renaud, 1983, p. 132). Pour cette auteure, comme antérieurement pour Marcel Mauss (1966), le corps ne peut pas être pensé autrement qu'en relation à un milieu. Il y a, irrémédiablement, une empreinte de la société sur le corps des individus, mais il y a dans le même temps des signatures individuelles comme le précise Jean-Claude Filloux dans sa recension du travail de C. Pujade-Renaud : « il y a du jeu possible au double sens du terme. » (Filloux, 1984, p. 75) Cette signature individuelle, je ne la perçois pas en ce début d'entretien. Je suis même inquiète du déroulement à venir lorsqu'elle ponctue sa diatribe par un « *voilà* » sonore au bout de 17 minutes comme si, à cet instant, elle avait la volonté de maîtriser l'entretien, ne montrant d'elle-même qu'un discours m'apparaissant formaté et contenu dans un « corps symbolique ».

Après un silence, Christiane reprend cependant spontanément son propos en se rappelant à voix haute les termes de ma consigne. Elle justifie ses difficultés en incriminant d'un ton véhément, tour à tour, les différents partenaires de l'école (inspecteurs, concepteurs de programmes, parents, société) et certains collègues qu'elle juge peu investis et non consciencieux ;

elle trouve l'attitude de ces collègues responsable des exigences de plus en plus grandes des supérieurs hiérarchiques : « *voilà / donc / après on se sent fliqué, parce qu'il y en a qui ne font pas leur travail / c'est la même loi pour tout le monde et du coup / moi / ça me brime // donc non / après / tout le monde paye pour eux* ». Dans ma première analyse, je faisais alors l'hypothèse qu'elle projetait sur les autres ses propres tensions intérieures, ayant recours, pour reprendre le propos de Florence Giust-Desprairies (2003, p. 21), « dans une modalité défensive, à une pensée référée à la rationalité causale ou explicative ». Il me semble en effet qu'elle mobilise, sur un plan intrapsychique, des mécanismes de défense qui l'aident à se protéger d'une image interne fragilisée. Christiane use d'un ton plaintif et elle se dit brimée lorsqu'elle rejette sur autrui la responsabilité de ce qu'elle ressent comme mauvais ; d'une part, « ses collègues » qui seraient de mauvais enseignants et, d'autre part, elle-même qui se présente comme la bonne enseignante (« *moi / j'ai une mission à accomplir et je le fais* »), thème réitéré plusieurs fois à ce moment du discours.

Si je me réfère à Mélanie Klein (1932/1975), le clivage est le mécanisme de défense le plus primitif contre l'angoisse. Il vise à la cohérence du moi ainsi qu'à l'équilibre des conflits intrapsychiques et intersubjectifs qui le perturbent. Il se rejoue quelque chose de l'ordre des relations objectales primitives, source de frustration et de déplaisir, projeté au dehors. Ainsi, à mon sens, le processus de clivage pourrait aider provisoirement cette enseignante à se couper d'émotions trop difficiles à contenir, mais il ne peut l'aider à résoudre le conflit psychique généré par une situation vécue par elle comme insupportable ; ce processus ne serait opérant que pour un temps seulement. Dans le cas présent, il semblerait que le recours à ce mécanisme défensif entretienne chez Christiane des difficultés induites par son environnement vécu comme responsable de son malaise. En effet dans ses paroles, elle revient en boucle, presque de manière obsessionnelle, sur la question de ses collègues ; le ton monte alors crescendo et fait place à la colère : « *Et voilà / euh / c'est comme ça / oui / ceux qui font mal ne sont jamais inquiétés de toute façon.* »

Au moment de ma première analyse, j'avais relevé l'usage d'exclamations, d'onomatopées, de phrases inachevées et de paroles de moins en moins intellectualisées à mesure que l'entretien avançait dans le temps ; aujourd'hui, je fais le lien avec certaines de ses manifestations corporelles telles que les mains crispées et fermées associées à des yeux larmoyants lorsqu'elle dit : « *Donc / ça aussi ça me révolte // on a une mission à remplir quand même / non* », énoncé qu'elle accompagne d'un raclement de gorge. Ainsi peut-on supposer que son fonctionnement défensif ne serait qu'une illusion de protection et qu'il enfermerait plutôt Christiane dans la répétition, n'ouvrant pas d'aire potentielle à un processus de dégage-ment. Christiane poursuit en effet en opposant les valeurs des autres à ses propres valeurs professionnelles qu'elle juge non reconnues. Elle dit : « *La grande difficulté / en fait / je dirais pas que moi je n'arrive pas à la traiter parce que moi je mets des choses en place sur le plan pédagogique [...] je me*



*sens investie d'une mission exceptionnelle.* » L'utilisation fréquente du pronom personnel *je, moi* à ce moment de l'entretien peut être interprétée comme une volonté de s'affirmer et de renvoyer une image gratifiante de son travail en contraste avec l'utilisation redondante du pronom indéfini et impersonnel *on* du début de son propos. Sa parole devient alors plus singulière et son regard est maintenant dirigé vers moi, posture que j'interprète comme une demande de reconnaissance qui m'est adressée.

### **Corps et émotions**

Je discerne une seconde phase à la moitié de l'entretien, à un moment où des manifestations émotionnelles m'apparaissent de plus en plus fréquentes et intenses au cours de cette nouvelle lecture. J'entends alors une certaine lassitude dans sa voix tandis que son corps semble, lui aussi, se relâcher tel ce léger glissement sur la chaise lorsqu'elle dit : « *Je suis arrivée à un niveau de saturation / je craque / j'en ai marre j'en ai marre // en fait / j'en ai d'autant plus marre que c'est une vocation chez moi.* » Il y a là accord entre son message verbal et ses manifestations corporelles. Les changements relevés dans le discours m'évoquent ce que Nicole Jeammet (1995) appelle des perturbations « craquées » qui signalent la défaillance de la secondarisation sous l'impact d'un fantasme ; cela intervient malgré les efforts de la personne pour « produire un discours logique et socialisé qui donne d'elle-même une image rassurante et conforme » (Castarède, 1983, p. 131) à ce qu'elle suppose devoir montrer professionnellement ou face à moi dans le cadre de cet entretien.

Probablement envahie par trop de tensions, c'est alors que Christiane fond subitement en larmes à la 43<sup>e</sup> minute de l'entretien. Elle me semble s'autoriser alors à lâcher prise. Il s'en suit un très long silence.

Cet état émotionnel m'émeut ; je détourne le regard et je dois me recentrer sur ma propre posture avant de pouvoir lui adresser un message de réassurance. D'un regard bienveillant et d'un geste qui se veut apaisant, je désire lui signifier ma compréhension de son silence tout en espérant l'encourager à poursuivre. Je m'interroge sur ce mouvement contre-transférentiel dans ma posture d'intervieweuse. Le changement brutal d'attitude de mon interviewée, auparavant physiquement à distance de la situation et de moi-même, presque agressive dans son propos vis-à-vis de l'objet traité, m'avait probablement placée à mon insu en position de résistance par rapport à ses paroles. J'avais pu ressentir la forme de son discours comme un propos qui ne m'était pas adressé. En revanche, après son changement de posture, la sentant tout à coup fragilisée, peut-être avais-je été inconsciemment interpellée au niveau de mon corps-professionnel de psychologue scolaire ? Face à son état émotionnel, sans doute ai-je été moi aussi conduite à changer de posture à mon insu, en l'accueillant de manière plus empathique. À travers des propos récurrents et un débordement émotionnel que j'ai vécu dans un mouvement contre-transférentiel corporel partagé, je me demande si Christiane à ce moment-là ne ressent pas la situation comme une impasse : elle serait partagée entre

un métier très investi dans une quête de reconnaissance et une absence d'étayage narcissique de la part de l'institution, ou entre un idéal professionnel haut placé et une réalité de classe non-satisfaisante et déstabilisante. Comme le souligne Catherine Yelnik, « plus les assises narcissiques sont fragilisées, plus la relation avec les élèves est susceptible de générer de l'insécurité et un sentiment de solitude » (Yelnik, 2016, p. 51-52). Christiane ne trouve plus sa place, ni dans l'institution, ni dans sa classe, ni parmi ses pairs.

Les affects ressentis par l'interviewée et actifs sur un plan intrapsychique se traduisent sur le plan de l'expression, en extériorité, dans la relation intersubjective avec moi, par des signaux émotionnels non verbaux qui me sont adressés, comme la colère avec laquelle elle s'exprime suivie d'un lâcher-prise physique accompagné de larmes qu'elle ne peut plus contenir. Je la perçois alors atteinte dans son corps-enseignant, dans ce « corps exposé, toujours en proie aux regards » (Filloux, 1984, p. 74), ce qui engendre chez elle une posture défensive dans le contexte institutionnel qu'elle décrit et qui émergerait dans le cadre de cet entretien.

### **Corps et affects**

Ce que j'appelle le troisième moment fort de l'entretien s'engage sur une relance-reflet que je lui propose à la 61<sup>e</sup> minute à partir du terme « *vocation* » qu'elle emploie à plusieurs reprises. Christiane est visiblement troublée à l'évocation de sa propre « vocation » d'enseignante. Elle pose la main sur son ventre au moment où elle dit : « *C'est parce que c'est quelque chose qui est là* » ; sa voix s'attarde gravement sur le « *là* » et ce propos est suivi d'un très long silence.

Ce nouveau silence n'a pas du tout le même impact sur moi que le précédent. J'éprouve quelque chose d'apaisant dans son geste. Je ressens pour la première fois son expression corporelle en harmonie avec son propos, corps-enseignant et corps-privé comme en symbiose. Christiane est enfin présente. La manière dont elle positionne sa main me fait penser à l'attitude que peuvent avoir des femmes enceintes ; ce geste me semble incarner une sorte de rapport charnel à son métier, illustrant cette remarque : « Nous savons que dans les strates de la langue, le corps est prompt à refaire surface à l'endroit même où on l'y exclurait. » (Roiné, 2018, p. 122) Pour Christiane, quelque chose semble se réactualiser de l'ordre d'un conflit psychique entre la souffrance ressentie dans la constitution du lien enseignant/enseigné et le plaisir du lien qui aurait à voir avec les modalités psychiques de la constitution des premiers liens entre la mère et son bébé. Dans son livre *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, C. Blanchard-Laville propose l'hypothèse du corps de l'enseignant en « expansion psychique » concernant le professeur qu'elle a observé (2001, p. 230-233) ; cette notion théorisée par Salomon Resnik (1999) renverrait à une « tendance à occuper l'espace environnant sans perdre contact avec son point de départ [...] C'est une sorte de grossesse omnipotente qui enveloppe le monde ; il s'agit d'un mécanisme plus archaïque et plus primitif que

l'identification projective. Ce sont les angoisses agoraphobiques, primitives, autrement dit la peur initiale de l'ouvert, qui sont à la source de ce mécanisme » (Blanchard-Laville, 2001, p. 231). La métaphore de la grossesse fait associer cette auteure à la notion d'« enceinte [...] comme une forteresse, c'est-à-dire un espace protégé où l'on est en sécurité eu égard à un extérieur hostile » (*Id.*, p. 232) ; la métaphore du corps « enceint » suggère un corps plein de bébés-élèves à naître. Christiane avait dit un peu plus tôt, parlant de ses élèves en grandes difficultés : « *Je ne peux pas les lâcher comme ça / je ne veux pas les laisser partir sans* », ce que j'entends comme un sentiment d'incomplétude, au sens de l'incomplétude décrite par Freud, au sujet du petit d'homme. Cela m'évoque un autre entretien – réalisé pour cette même recherche – au cours duquel Sophie, également enseignante de CM2, m'avait dit : « *Je ne peux pas les lâcher ainsi mes bébés.* »

Pour la première fois au cours de l'entretien, je perçois un sourire sur le visage de Christiane. Ses traits semblent se détendre lorsqu'elle évoque une vocation intergénérationnelle : « *Quand je parle de vocation / c'est vraiment ça // depuis que je suis petite /et / donc / c'est vraiment quelque chose que j'aime faire // la sœur de ma grand-mère maternelle était aussi enseignante / la sœur de ma mère était aussi prof de maths // y'a peut-être une fibre / comme dit ma grand-mère.* » Il s'en suit un éclat de rire.

Ce rire m'a mise mal à l'aise au moment de la passation de l'entretien, je le ressens comme un état d'excitation non contrôlé, une forme de décharge corporelle en lien avec un affect réprimé. Mais, pour la première fois aussi au cours de l'entretien, il me semble entendre la « vraie » voix de Christiane. Étymologiquement, le terme « vocation » vient du latin *vocare*, appeler, inviter et de *vox*, la voix. Je reçois sa parole comme plus authentique. L'évocation de sa vocation en lien avec des éléments transgénérationnels est chargée affectivement et introduit du plaisir dans son propos, comme si la référence à ses racines familiales, en provoquant le rire, permettait à son énergie psychique d'être libérée subitement d'une tension et se déliait. Pour Freud, (1905/2020, p. 141), « le rire naît quand une certaine quantité d'énergie psychique auparavant employée à l'investissement de certains chemins psychiques est devenue inutilisable de telle sorte qu'elle peut éprouver une libre conduction », une décharge à l'extérieur de soi.

À la suite de cet épisode, Christiane présente une posture plus relâchée, les mains sont ouvertes, la tension précédente semble atténuée. Elle revient alors sur ses difficultés en classe, sur l'impasse dans laquelle elle se trouve malgré un engagement réel dans son métier puis, sur un ton plus apaisé, elle me dit d'une voix basse son désir de monter sa propre école ; mais elle se reprend immédiatement après en précisant qu'il s'agit d'un projet finalement utopique. En fin d'entretien, Christiane, visiblement plus détendue, conclut sur ses mots : « *Je ne sais pas si ça vous aura aidé mais pleurer un bon coup / ça m'a fait du bien* ».

## La place du corps dans le discours

Je proposerai l'hypothèse que, chez Christiane, l'enveloppe maternelle rassurante qu'elle voudrait constituer pour les élèves en difficultés semble effractée par leur résistance : ils lui échappent, suscitant sur un plan inconscient une sorte de « faux-soi corporel en forme de cuirasse défensive » (Blanchard-Laville, 2001, p. 233). Cela me fait associer avec la question des affects travaillée par Freud, en lien avec des expériences de satisfaction et d'insatisfaction. Il s'agirait, pour lui, de modalités d'expression des pulsions manifestant des états du sujet organisés autour des deux pôles du plaisir et du déplaisir. Ainsi, Christiane serait tiraillée entre sa vocation qui induit son plaisir d'enseigner et son mal-être professionnel actuel : « *J'aurais envie de démissionner / je me sens brimée* » suivi, tout de suite après, par « *je suis quelqu'un de profondément pédagogue.* » Sa posture tout au long de l'entretien sur un mode défensif peut signifier un défaut de secondarisation, un défaut de liaison des tensions internes qui, faute d'être symbolisées, semblent faire effraction sur le Moi avec une irruption de l'inconscient et des éléments internes refoulés. Les fonctions protectrices de régulation sont attaquées et l'identité s'en trouve affectée.

Pour Didier Anzieu, le Moi-peau a différentes fonctions et notamment une fonction de « pare-excitation », protégeant le Moi des attaques externes, ainsi qu'une fonction de « contenance », offrant des limites au réservoir pulsionnel. Lorsque cette fonction est fragilisée, le Moi devient un Moi-peau « passoire » (Anzieu, 1985/1995) laissant s'échapper des éléments internes pouvant faire effraction. Les signaux linguistiques que j'avais relevés lors de ma première analyse, éléments échappant à l'interviewée – l'intrusion de termes familiers au milieu d'un registre de langue soutenue, les troubles de la parole (les erreurs de syntaxe, les hésitations, les phrases inachevées), les signes paralinguistiques (les silences, les onomatopées « *ben, euh* ») et les larmes – rendaient compte en partie des aspects émotionnels de cet entretien et participaient à l'élaboration ainsi qu'à la compréhension des tensions psychiques de l'interviewée. Ces manifestations para-verbales m'avaient permis d'entrevoir ce que j'identifie comme un malaise ressenti face à une rupture des liens fortement investis (école/élèves), mais aussi un moyen de défense par clivage contre un sentiment de dévalorisation et de fragilisation de son narcissisme.

Les signes corporels sur lesquels je m'attarde lors de cette reprise de l'analyse semblent s'inscrire à un autre niveau dans le discours ; ils signifieraient que le langage perd alors sa capacité de liaison et de symbolisation. Pour rejoindre les hypothèses de D. Anzieu, le déclenchement subit des larmes, l'irruption soudaine du rire, les manifestations de colère assortis de ses poings fermés et aussi le raclement de gorge seraient l'expression ou l'extériorisation d'éléments pulsionnels non contenus. Les variations dans le ton de sa voix, (passant de véhémence à plaintive), les transformations de sa posture (raide ou relâchée) ainsi que la gestuelle des

mains (fermées ou réceptives) me semblent accompagner ou soutenir l'expression d'expériences de satisfaction ou d'insatisfaction agissantes dans la personnalité professionnelle de cette enseignante. Dans ce contexte de déliaison, la symbolisation ferait défaut et les tensions seraient évacuées, par la parole certes, mais aussi par l'agir impulsif et inconscient du corps, comme un *acting* dans le cadre de l'entretien. Au sein du dispositif de la cure, il faut entendre par *acting* « l'expression et la décharge d'un matériel analytique conflictuel par le biais d'un acte au lieu d'une verbalisation » (Mijolla-Mellor, 2002, p. 15). On agit pour ne pas penser ; on passe à l'acte dans un court-circuit de la représentation. L'acte est également un moyen de lutter contre le sentiment de passivité. Il y a expulsion par le corps hors de soi de ce qui est insatisfaisant, de ce qui apparaissait par la parole dans le processus de clivage ; il y a projection à l'extérieur, vers l'autre, de ce qui apparaît être une menace interne. Ne peut-on transposer ces éléments de la cure à la situation de l'entretien clinique ?

Philippe Chaussecourte suggérait que « l'observation des manifestations corporelles sur la scène scolaire, par l'enseignant lui-même, pourrait l'aider à mieux comprendre son mode de lien aux élèves et par conséquent à mieux décrypter les intentions conscientes et inconscientes que les signaux émotionnels externes, envoient » (Chaussecourte, 2003). Dans le même mouvement, antérieurement, J.-C. Filloux écrivait que « l'attention que le sujet porte à son propre corps, contribue à une prise de conscience - disons formative - chez les enseignants. L'usage du corps dans la classe s'apprend et se travaille [...], c'est une sensibilisation nécessaire dans le cadre de la formation personnelle et psychologique des enseignants » (Filloux, 1984, p. 75). C. Blanchard-Laville, quant à elle, constate que « c'est bien le travail d'élaboration sur les attitudes contre-transférentielles et de dégagement des enjeux narcissiques qui semble à même de produire des effets décisifs sur les modalités du lien enseignant-enseignés » (Blanchard-Laville, 2001, p. 230). Il semble en effet important de ressentir ses craintes, les identifier et les nommer pour être en capacité de les traverser en les métabolisant. Christiane à son insu s'est engagée dans cette voie, elle le dit indirectement lorsqu'elle me demande à deux reprises de la recontacter si j'en ai le besoin. Je comprends qu'implicitement elle exprime son propre besoin de poursuivre les prémises d'un processus d'élaboration en cours.

## À l'écoute du contre-transfert corporel

La question de l'effet de cette reprise sur ma compréhension des processus psychiques en jeu chez cette enseignante m'invite en premier lieu à considérer l'écart temporel entre les deux analyses. Le recul du temps que cela a impliqué a forcément eu un impact dans ma façon de percevoir le discours de Christiane, apportant assurément un enrichissement. Cette nouvelle démarche d'analyse a été renforcée surtout par une écoute, plus attentive et peut être plus authentique de ma part, des mouvements du corps perçus à travers l'enregistrement et à partir des notes que j'avais

prises à l'époque. Je pense également avoir adopté une posture plus impliquée dans l'accueil de ces manifestations corporelles assez déliées de ses paroles.

Se pose alors la question du sens de ces notes prises dans l'après-coup via le filtre psychique et corporel du chercheur. Se pose également la question du choix méthodologique d'un pareil objectif. Eut-il été plus pertinent d'y associer une observation en ayant recours à un enregistrement visuel pour compléter, confirmer ou infirmer ce qui a été perçu lors de l'écoute des propos de Christiane ? Je pense qu'il se serait alors agi d'un autre type de travail. En fait, il est question ici, *in fine*, non de la corporalité réelle de l'interviewée, mais bien de la représentation de soi par le corps et de la représentation de ce corps par le chercheur dans l'après-coup. Cette représentation s'inscrit dans un processus où se placent pour un sujet une fonction de visibilité du corps, dans et par la relation à l'autre, interviewé/interviewer, lors de cet entretien et « une fonction d'invisibilité investissant des modes de résistance aux micro-agressions reçues » de l'extérieur (Hamisultane, 2018, p. 92) et agissantes à l'insu du sujet.

Je reviens sur ma surprise de découvrir une image d'enseignante autre que celle qui m'était apparue lors de la prise de rendez-vous. Je m'étonnais de ne pas retrouver chez Christiane une posture souple de « danseuse » que j'avais imaginée. Mes attentes plus ou moins conscientes d'un entretien réussi auraient-elles induit à mon insu chez l'interviewée cette forme de rigidité physique et psychique perçue ou ressentie ? Aurait-elle favorisé un processus d'intellectualisation enfermant le début du discours dans la répétition ? Ou, au contraire, mon attitude cadrante a-t-elle donné un sentiment de sécurité à l'interviewée et à moi-même en référence à une méthode d'entretien techniquement structurée, consciente des aléas de la relation. Je pense à ce sujet à l'article de Bernard Pechberty intitulé « Du contre-transfert en acte. Sandor Ferenczi et ses avancées » (Pechberty, 2017, p. 9-23). L'auteur y transmet les initiatives et les expériences nouvelles de « techniques actives » que S. Ferenczi suggère dans le cadre de la cure en tant que praticien analyste critiquant les méthodes freudiennes tout en respectant les fondements. Je retiens pour ma part, dans sa théorie, l'importance de « la reconnaissance de ses éprouvés par l'analyste, reliés à ceux du patient, [qui] limite le processus d'intellectualisation » (*Id.*, p. 12) et permet au locuteur d'être mis en confiance et de s'exprimer plus librement. Je retiens également la notion d'empathie à l'égard du patient, d'élasticité de la technique analytique et d'écoute des émotions de part et d'autre.

En m'inspirant de ces propos, j'estime que cette analyse secondaire d'un entretien m'a précisément permis plus d'élasticité dans ma propre réceptivité aux signaux corporels émis par l'interviewée et à leur signification. Par une forme d'auto-analyse, j'ai pu prendre en compte mes propres ressentis et mes propres émotions pour tenter une meilleure compréhension du sens des paroles de l'interviewée. Pour ce qui concerne le début de l'entretien, j'ai parlé d'un corps symbolique qui était là sans être

là, d'un corps clivé sur un mode défensif puis, au fur et à mesure du déroulement de l'entretien, d'un corps chargé d'émotions et enfin d'un corps en souffrance, affecté et se laissant surprendre par une forme d'« acting » avant de retrouver un corps plus apaisé. Je pense que j'ai ainsi pu élaborer en partie la teneur des liens inconscients déployés entre l'interviewée et l'intervieweuse, tissés de « transferts réciproques » (*Id.*, p. 20) et inscrits dans des mouvements corporels.

J'ai décrit au cours du déroulé de l'entretien les changements de posture corporelle de Christiane dans sa relation avec moi, en m'appuyant sur mes émotions, mes réactions affectives et mes impressions. J'ai conduit cette analyse seconde à travers mon filtre psychique, mais aussi mon « prisme sensori-émotionnel » (Potel, 2015, p. 111) empreint de résonances conscientes et inconscientes. J'ai ainsi pu réaliser ce que le cadre même de l'entretien qui avait placé l'interviewée dans une dépendance – certes acceptée – à l'autre, avait pu renforcer au niveau de ses résistances et de ses mouvements défensifs ; comment la posture rigide et les muscles contractés du début de l'entretien étaient pour Christiane l'expression inconsciente et symbolique de sa volonté de maintenir une cohérence intérieure pour tenter d'affaiblir les tensions en jeu, son corps tentant alors de pallier son manque de sécurité interne ; et enfin comment le cadre même de l'entretien ainsi que ma propre posture avaient pu aussi faire fonction symbolique de pare-excitation lors de mouvements soudains d'expulsion de ses tensions par le corps et l'agir ou, au contraire, comment ils avaient pu servir d'appui pour l'enseignante lorsqu'elle s'était autorisée à être présente à elle-même et à moi (réminiscences personnelles autour de la transmission familiale intergénérationnelle / évocation de sa vocation). Dans le même temps la confiance et la sécurité qu'elle avait pu ressentir dans le regard que je lui avais adressé à ce moment-là avaient peut-être favorisé l'image de souvenirs, un écho, une expérience (posture de ses mains sur le ventre) réactivant au niveau de l'inconscient, des « traces contenues dans la mémoire du corps » (*Id.*, p. 113).

Cette nouvelle analyse m'a permis d'accéder à une compréhension différente des mouvements contre-transférentiels actifs chez moi et opérants pour l'autre, entre intrapsychique et interpsychique. L'analyse de mon contre-transfert corporel, dans l'entretien ou plutôt dans la reprise et l'écoute différée, me permet en tant qu'intervieweuse de penser mon implication, mon propre positionnement corporel, mais également les effets que cela a pu avoir sur l'interviewée. Je crois avoir pu montrer l'importance des mouvements contre-transférentiels corporels éprouvés par le chercheur clinicien lorsqu'il peut privilégier « une réceptivité corporelle au langage inconscient » (Blanchard-Laville, 2018, p. 108) transitant par le corps de l'enseignant écouté.

## Références bibliographiques

Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod (Texte original publié en 1985).

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Berdot, P. et Chaussecourte, P. (2003). Analyse clinique. Dans C. Blanchard-Laville (dir.), *Une séance de cours ordinaire. Tiens Mélanie passe au tableau* (p. 159-197). Paris : L'Harmattan.
- 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. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2018). Théâtre du corps de l'enseignant dans la classe. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 93-108). Paris : L'Harmattan.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland, *L'entretien clinique* (p. 118-145). 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). Nanterre : Université Paris X.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 119-136). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche* (p. 38-39). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (dir.) (2018). *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J.-C. et Pujade-Renaud, C. (1984). Le corps de l'enseignant dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 67, 73-76.
- Freud, S. (2020). Le mot d'esprit et ses rapports à l'inconscient. Récupéré de <https://www.atramenta.net/lire/le-mot-desprit-et-ses-rapports-avec-linconscient/28062>. (Texte original publié en 1905).
- Freud, S. (2010). Obsessions et phobies. Dans *Névrose, Psychose et perversion* (p. 39-45). Paris : PUF. (Texte original publié en 1895).
- Freud, S. (1991). Le Moi et le ça. Dans *Œuvres complètes*, vol. 16 (p. 265-301). Paris : PUF. (Texte original publié en 1923).
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Golse, B. (2001). Émotions, affects, représentation, interactions et périnatalité. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 29, 47-64.
- Grossmann, S. (2018). Incarnation et incorporation. Présence singulière d'enseignants en formation professionnelle. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 65-80). Paris : L'Harmattan.
- Hamisultane, S. (2018). Visibilité du corps chez les descendants de migrants en formation. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 81-91). Paris : L'Harmattan.
- Jeammet, N. (1995). L'entretien clinique et son analyse singulière et/ou comparée. Dans O. Bourguignon et O. Bydlowsky (dir.), *La recherche clinique en psychopathologie, perspectives critiques* (p. 111-121). Paris : PUF.
- Klein, M. (1975). *La psychanalyse des enfants*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1932).
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1992). Vocabulaire de la psychanalyse. Paris : PUF. (Texte original publié en 1967).
- Luce, C. (2014). *Les enseignants de fin de cycle élémentaire face à la grande difficulté scolaire : enjeux psychiques et influences culturelles* (thèse de doctorat). Université Paris Descartes.
- Mauss, M. (1966). Les techniques du corps. Dans *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1934).
- Mijolla-Mellor, S. (de), (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littérature.



- Pechberty, B. (2017). Du contre-transfert en acte : Sandor Ferenczi et ses avancées. *Cliopsy*, 17, 9-23.
- Potel, C. (2015). *Du contre-transfert corporel. Une clinique psychothérapique du corps*. Toulouse : Érès.
- Pujade-Renaud, C. (1977). Du corps enseignant. *Revue française de pédagogie*, 40, 45-49.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 1983).
- Resnik, S. (1999). *Personne et psychose. Études sur le langage du corps*. Paris : Payot.
- Roiné, C. (2018). Corps, corpus et pouvoir du point. Faire vivre la lettre en pédagogie universitaire. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 109-123). Paris : L'Harmattan.
- Théberge, M. (2018). Le corps sur la scène de la formation enseignante. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 49-63). Paris : L'Harmattan.
- Tissot, P. (2020). Recension. *Cliopsy*, 20, 168-173.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.
- Yelnik, C. (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ? *Cliopsy*, 16, 41-54.

**Cathy Luce**

Laboratoire EDA

Université Paris Descartes, Sorbonne – Paris cité

**Pour citer ce texte :**

Luce, C. (2020). Retour sur un entretien avec une enseignante. *Mouvements transférentiels corporels. Cliopsy*, 24, 25-41.