
L'image du corps et l'apprendre

Nicole Clerc

Centre de Recherche en Education et Formation Paris X Nanterre - secteur « savoir et rapport au savoir ». Maîtresse de conférences à l'IUFM de Versailles.

RESUME : Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche collective clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle treize adolescents « en difficulté » d'un institut thérapeutique éducatif et scolaire se sont exprimés sur leur apprentissage.

Je me suis intéressée plus particulièrement à l'imaginaire du corps émergeant des discours sur le rapport à l'apprendre. Je tenterai de comprendre pourquoi ; quand il s'agit d'évoquer le processus abstrait de l'apprendre, les discours reviennent sur des métaphores corporelles. Je reviendrai notamment sur la mise en scène des corps et sur ce que les jeunes disent de la capacité de leur corps à apprendre. Ce qui m'amènera à distinguer le mécanisme psychique d'« incorporer » un savoir de celui qui consiste à se l'« approprier ». Je ferai l'hypothèse que le repli vers le corps pourrait répondre à un déficit de confiance en l'adulte pour signifier leur besoin de stabilité psychique.

MOTS-CLES : Incorporation, rapport au corps, clinique.

L'image du corps et l'apprendre

Nicole Clerc

Je centrerai mon propos sur l'imaginaire du corps et le rapport à l'apprendre depuis l'axe d'analyse qui a été le mien dans le rapport de recherche produit par notre équipe : « le rapport au savoir de jeunes en difficulté »¹.

Suivant les fondements de l'approche clinique (Revault d'Allonnes, 1999) j'ai pris en compte comme objet l'interaction des jeunes gens volontaires interrogés avec les chercheurs. J'ai donc analysé ce qu'il se jouait dans l'intersubjectivité et accepté d'accueillir l'inattendu. La complexité de la situation de l'entretien, alors décryptée, m'a conduite d'abord à constater une relation intercorporelle singulièrement active. Ceci d'autant plus, sans doute, que ma sensibilité personnelle était aiguisée dans ce domaine puisque j'ai longtemps participé à l'apprentissage moteur des adolescents en tant qu'enseignante d'Education Physique et Sportive.

J'ai d'abord remarqué que les adolescents ont eu des façons très particulières de répondre à la consigne suivante : « *est-ce que tu pourrais me raconter très librement, comme ça te vient, la façon dont ça se passe pour toi quand tu apprends ?* ». Dans la diversité d'attitudes étudiée c'est le **surinvestissement corporel** suggéré par les adolescents que je propose de mieux comprendre depuis le premier constat que je fis avec Xavier² : l'évocation de la posture d'apprendre convoque des attitudes et des métaphores corporelles.

Xavier est un jeune homme sportif, élancé, ouvert, intéressé et souriant qui montre dans sa façon de se positionner, qu'il a une certaine assurance. Il se dit fort des savoir-faire du sportif engagé. Il joue au basket régulièrement et se reporte à cette expérience quand il parle des efforts qui sont à faire pour apprendre en général. Pour lui, jouer au basket, c'est « *facile* ». Le bien être et la « *détente* » sont au bout et accompagnent la satisfaction de l'épreuve accomplie. Mais quand il évoque ses études, il traduit fatigue et lassitude. « *Oui, il y a des moments où j'en fais moins (des efforts), quand je suis fatigué, il y a des fois où je sais pas [...]* ». Il explique qu'il dépense de l'énergie selon la difficulté de la tâche : « *ben des fois, ça rentre facilement, c'est une simplicité des choses, quoi* », mais quand la tâche est plus difficile, il doit déployer des efforts et des stratégies.

1. La représentation physique de l'apprendre

Xavier traduisait un « rapport à l'apprendre » qui paraissait s'ancrer dans le « rapport au corps ». Une analyse transversale des entretiens a confirmé la saillance de cette attitude.

¹ Notre équipe est composée de Françoise Hatchuel, responsable scientifique, de Valérie Carlin, de Nicole Clerc et de Danielle Hans.

² Tous les prénoms des adolescents sont des prénoms fictifs

1.1. Le vécu de l'apprendre

C'est à l'aune du « vécu de l'apprendre » que je vais tout d'abord revenir sur les mises en scènes et les témoignages des adolescents, plus particulièrement Xavier, et constater que ces adolescents utilisent finalement une « représentation physique » de l'apprendre.

On peut remarquer d'abord que le corps « parle » du vécu de l'apprendre à travers différentes mises en scène observées lors des entretiens : Mouloud a ostensiblement amenuisé sa tonicité posturale dans l'entretien qu'il a partagé avec Valérie Carlin jusqu'à feindre un endormissement. Vincent a adopté une attitude excessivement relâchée qui soudain retrouvait de la vigueur pour se confronter à mon regard. Xavier s'est montré particulièrement volontaire et mimait un mécanisme difficile à mettre en mots pour répondre à la consigne. On percevait là un message qui dit, à l'insu du sujet, le vécu de l'apprendre sans s'engager dans une argumentation verbale sur le processus même de l'apprendre. On aurait pu croire qu'ils retraçaient les « impressions affectives » laissées par l'expérience de l'apprendre sans pouvoir trouver les mots nécessaires au déroulement d'une pensée, comme si la représentation de l'apprendre ne pouvait s'imaginer autrement. Je dirai donc qu'ils paraissent « rester » à une représentation physique de l'apprendre.

1.2. Le corps apprend

Mais est-ce « rester » ou « revenir » à une représentation physique comme un repli ? La question est difficile à trancher. Pourtant j'ai fait l'hypothèse que ces adolescents « en difficulté » se replient sur leurs « savoirs du corps » pour se protéger de leur déficience ou de l'incapacité de l'adulte à les aider. Ils paraissent en effet vouloir prouver que leur corps apprend. Ils ont témoigné avec insistance d'actions qu'ils réussissaient comme pour montrer qu'ils savaient accéder à des savoir-faire. Ils les décrivaient comme savoirs venant de soi (et pour soi) parce que ceux-ci auraient été acquis en dehors de l'école. Xavier parle de ses apprentissages sportifs en club qui le rassurent et le détendent. Comme les autres adolescents il évoque des « *savoirs de la vie* » qu'il peut montrer aux autres et qui lui permettraient de « *se débrouiller seul* ». Hocine leur reconnaît une telle simplicité que les mots ne sont pas utiles pour en parler. C'est l'imitation qui est mise en avant pour les conquérir « *on regarde les gens et on apprend* » explique Vincent.

Je me suis interrogée sur cette inflexion forte vers l'action. On pouvait supposer que ces adolescents ressentaient le besoin de montrer à celui ou celle qui l'écoute qu'ils ont une place dans le monde puisqu'ils ont la capacité de s'adapter à leur environnement quotidien et à y laisser une trace. L'action serait alors une preuve de leur valeur. Et cette place serait d'autant plus importante qu'elle ne serait pas soumise à l'engagement ou au jugement d'un adulte.

Le repli sur le corps serait une attitude défensive qui protégerait d'un monde bien difficile. D'ailleurs, en revenant sur la consigne qui engageait l'entretien, reconnaissons que celle-ci est bien difficile et qu'elle requiert des capacités d'argumentation et de conceptualisation que n'ont pas ces adolescents. Mais pour les adolescents n'y aurait-il pas aussi à se défendre contre ses propres défaillances ?

Un moment de l'entretien avec Xavier a été pour moi plus important que les autres. Ses attitudes traduisaient pendant toute notre rencontre les émotions relatives à son expérience personnelle dans l'apprendre : tendu, impatient, nerveux, mais aussi confiant, fier, courageux, déterminé, parfois déçu. Une d'entre elles m'a intéressée plus particulièrement parce qu'elle associait une gestualité à la posture et aux mots. Elle paraissait donner sens au déroulement du discours de Xavier. Il venait de témoigner de la fierté qu'il ressentait quand il apprenait, tout en reconnaissant que « *ce qui rentre dans la tête, ça bouscule, quoi* ». Il venait aussi, tout en toussant,³ de me dire que par contre, quand il était fatigué, cela « *rentrait* » moins facilement. Et, alors que je lui laissais la possibilité de faire évoluer sa pensée en revenant sur une relance générale : « *autre chose ? // Quand je te dis apprendre ?* », il me regarda en mettant la main sur sa tête, comme un couvercle sur sa tête et précisa doucement - je dirai même intimement si j'en crois la faible tonicité de sa voix et son inscription corporelle - : « *peut être, à part les devoirs, garder dans sa tête que ça sort pas, heu garder parce que si on se sert pas de ce qu'on a appris, ben ça sort quoi et puis heu...[...] Ouai, voilà, que ça sorte pas* ». Il témoigna alors de la sortie d'objets dont il ne paraissait pas avoir la maîtrise : « *ouai, au bout d'un moment ça s'en va de ma tête, au bout d'un moment...* ». Son souci serait de **garder le savoir** espérant qu'il « *s'emmagine dans ma (sa) tête* ». Avec Xavier, je confirmerai donc l'hypothèse du repli. Ce serait pour échapper à sa faiblesse et celle de l'adulte qui ne saurait le sortir de ses difficultés, qu'il reviendrait sur son corps d'athlète capable d'être performant. L'analyse du sens de la métaphore corporelle (avec la gestualité qui en renforçait la force) fera ensuite avancer ma compréhension du « rapport au corps » dans le « rapport au savoir » de ces jeunes adolescents.

1.3. La « mise en forme corporelle » de la pensée

J'ai associé la faiblesse de sa capacité oratoire pour parler de « son » apprentissage à la gestualité qui venait à son secours pour lui permettre, sans trop de contrainte, de tenir l'échange avec moi.

Lors de l'entretien, j'avais eu, en effet, l'intuition que Xavier voulait exprimer avec son corps des idées, et les émotions qui l'accompagnent, qui pouvaient difficilement se formuler avec des mots. La forme de son discours, en même temps,

³ J'interprète cette toux à la fois comme une façon de vivre un corps qui présente une défaillance, (cf. « le vécu de l'apprendre » dans ce propos) et comme une difficulté à faire sortir les mots pour parler de l'apprentissage, affaire intime.

était remarquable pour exprimer la façon dont il apprenait. Très répétitive et hachée, elle ne faisait pas apparaître de plaisir mais plutôt une tendance à l'acharnement à faire, un peu comme le laboureur qui sillonne une terre aride. « [...] *les histoires, j'apprends, j'apprends, je relis, je relis, j'essaie de r... je marque les mots les plus importants, après j'apprends, je relis, j'apprends, je relis le plus possible pour me mettre ça dans la tête.* » Plus précisément interrogé sur les savoirs scolaires, il avait déroulé une palette lexicale en net déficit. « *Histoire-géo j'fais la guerre, (il articule plus comme s'il allait réciter) les, les guerres tout ce qu'il s'est passé et tout, en français, je fais le CAP, plus des rédactions, plus de rédactions en français, ça, plus le CAP, le BEP ça dépend/ en math on fait de la géométrie. On a ??Ça et on apprend, voilà quoi. /* ». Il ne paraissait pas pouvoir dire comment cela se passe pour lui quand il apprend. L'épreuve serait d'autant plus difficile qu'il ne disposerait pas suffisamment de mots pour développer son propos. L'« image du corps »⁴ (Dolto, 1984) et le vécu seraient donc utilisés, en partie inconsciemment, pour traduire une idée qui a du mal à se formuler et qui est importante pour lui. La démonstration parfois par le corps mis en scène, parfois par la métaphore corporelle, servirait donc de média pour convaincre l'autre et se prouver intimement qu'il « met en forme » une pensée.

2. L'étayage affectif de l'« incorporation » à l'adolescence

La métaphore corporelle d'un corps contenant qui se remplit ou se vide sans qu'on ne maîtrise le débit jusqu'à aller à craindre l'« incontinence » que Xavier m'avait évoquée m'a conduit à revenir sur les limites du corps. L'ancrage corporel indexé au discours sur l'apprendre serait, selon les propos des jeunes, conditionné par les limites d'une fonction contenant à redessiner ou à préserver. Sébastien, par exemple, évoque l'image d'un savoir qui pourrait l'apaiser quand il arrive à « *tout* » retenir. On perçoit un besoin inconscient de sauvegarder des limites qui pourraient se rompre. Mouloud évoque un corps impatient, irrité. La poésie l'« *énerve* ». Pour Mehdi ce serait plutôt le travail... Les efforts de Grégoire pour se « *concentrer* » paraissaient immenses. Contenir le savoir créerait le trouble. Xavier explique qu'apprendre fait dépenser de l'énergie et que des temps de détente et de repos sont nécessaires. Sinon, comme l'affirme Sébastien, c'est dangereux. D'ailleurs à trop en faire, Kévin s'est même foulé la cheville !

⁴ J'emploierai ici la notion d'image du corps dans le sens de F Dolto (1984, p22) : « l'image du corps est la synthèse vivante de nos expériences émotionnelles : interhumaines, répétitivement vécues à travers les sensations érogènes électives, archaïques ou actuelles. Elles peuvent être considérées comme l'incarnation symbolique inconsciente du sujet désirant [...] »

Le recours au corps posait question. Y aurait-il dans le monde, des éléments si effrayants ou si violents pour l'adolescent pour qu'il soit contraint à raviver fantasmatiquement son « enveloppe corporelle » peut-être pour se prouver qu'il est toujours amarré au monde ? La fonction délimitante du « Moi psychique » entre le monde extérieur et le monde intérieur se confondrait-elle alors à celle du « Moi physique » ? L'apprentissage décrit comme « **incorporation** » m'a paru éclairante, à l'adolescence parce qu'il nous fait revenir sur la genèse de la pensée.

Les travaux de Freud (1894, p.4) nous permettent de valider l'étayage du Moi psychique sur le Moi corporel : « les impressions du monde extérieur passent à travers une frontière corporelle⁵ du moi chargée d'une qualité particulière de **sensations** et de **sentiments corporels** du moi »⁶ dit-il. Avec le modèle de la communication primitive soutenue par Wilfried Bion (1962), nous avons ensuite admis que la relation contenant-contenu et sa « fonction contenante » seraient à la charge d'une personne extérieure. Pour cet auteur l'« appareil de pensée » serait le résultat d'une construction supérieure qui traite des images visuelles, qu'il nomme « pictogrammes émotionnels ». Les sensations premières, éléments éparpillés, morcelés, puisque le résultat de sensations diverses, **non représentables** (« éléments bêta ») que nous acquérons dès les premiers jours de la vie, seraient transformés en éléments « alpha » grâce à la fonction alpha de l'adulte. C'est la mère qui permettrait ainsi à son bébé de ne pas être intoxiqué par les éléments alpha. Claudine Blanchard-Laville, (1996) a repris dans ces travaux sur les enseignants leur capacité à accueillir les émotions de l'élève en train d'apprendre. Enfin, les travaux de Bernard Golse sur les bébés (1999 et 2006) montrent combien l'esprit et le corps sont liés dans nos représentations comme ils le sont dans le développement de notre personnalité. **Le vécu du corps participe donc à la construction de nos représentations.**

Depuis cette trame théorique, je conçois donc la fantasmatique de l'« incorporation » comme une construction psychique défensive. Le repli vers le corps serait une façon pour l'adolescent de se retrouver originellement, puisque notre corps sera toujours notre **intime repère** et une richesse qu'on ne peut pas nous dérober⁷. Le recours au corps pour paraître, permettrait de renouveler ces expériences émotionnelles. Il faudrait « **retracer** » **le vécu du corps** pour restaurer une « **mise en forme corporelle** » **de la pensée**. Comment l'ont montré les études sur les expériences limites d'adolescents (Le Breton, 2000) le « rapport vif » au corps serait une tentative, à l'adolescence, de tester son **indépendance affective** dans la compréhension de la vie.

Il faut revenir sur l'entretien de Xavier pour poursuivre cette démonstration.

⁵ Freud S. (1895) parlait de « barrière de contact »

⁶ Citation choisie p 57 par Didier Houzel (2005)

⁷ Mon analyse reste au niveau d'une représentation psychique mais ne renie en rien les analyses plus sociologiques qui montrent que malheureusement le corps est aussi un objet marchand.

Dans l'entretien de Xavier, l'expérience des savoirs scolaires est présentée avec de l'abnégation et de la tension comme si le travail était une réalité difficile à laquelle il ne s'autorisait pas à se soustraire : « *s'il faut travailler, je travaille. S'il fallait apprendre mes leçons, j'apprendrais, j'apprendrais, voilà quoi.* » L'apprentissage est présenté comme une action obligatoire dans la vie auquel il accepte de se plier. Quand on l'interroge sur les conseils qu'il donnerait à une personne pour « bien » apprendre, il revient sur le relâché physique nécessaire : il faut « *s'y mettre* » et « *être bien détendu* ». C'est bien de « posture physique » dont il s'agit quand il précise : « *qu'il détente bien et voilà dès qu'il y est, il y est quoi* ». La détente est décrite comme une condition qui le ferait accéder à une tranquillité à trouver. C'est dans le domaine du sport, cette activité qu'il décrit comme une activité que « *tout le monde peut (en) faire* », qu'il situe les conditions idéales d'action : « *voilà, heu, moi le sport, ça me détend, quand je rentre chez moi, je suis bien, tranquille, voilà peut être fatigué, mais j'suis tranquille, voilà* ». Il explique d'ailleurs que quand il fait ses devoirs avec la musique dans sa chambre, « *ça va tout seul* ». Il évoque avec une certaine humilité les états émotionnels qu'il traverse quand les savoirs et savoirs faire sont obligatoires : les devoirs, les tâches ménagères. « *Des fois je m'énerve* » admet-il. Parfois, c'est parce qu'il « *a passé une mauvaise journée, des trucs comme ça* », il se sert alors de la musique pour retrouver l'équilibre de la détente.

Le déroulement de l'entretien met en évidence une évolution. En début d'entretien la nécessité d'apprendre est liée à une obligation sociale qui l'amène à associer très fréquemment la proposition « *s'il faut* » à l'action d'« *apprendre* ». Il accepte de recourir à des aides quand cela est nécessaire : sa « *mère* », sa « *prof* », ses « *profs* ». Il rend compte ensuite de l'intérêt de travailler à deux même s'il dit que les enseignants voient en cette stratégie une manœuvre de tricherie. Dans la dernière partie de l'entretien, enfin, il se situe comme sujet : « *si je dois apprendre, j'apprendrai quoi* » en paraissant réclamer son indépendance avec détermination et force : « *même, même, moi, j'irai tout seul apprendre* » [...] *Moi, j'irai tout seul, personne veut m'apprendre ? Et bien moi j'irai tout seul !* Le but qu'il se donne c'est, même seul, si personne ne l'aide, aller « *à la découverte du monde* ». Il se situe sur une ligne de vie tracée : « *j'apprendrai à 100 ans, s'il faut apprendre à 100 ans, j'apprendrai même à 90 ans, j'apprendrai encore, hein, s'il faut, si je vis* ».

3. L'« appropriation » à l'adolescence

La lecture de l'« incorporation » comme un processus qui traduit des fonctionnements défensifs m'a amenée à la dissocier du mécanisme

d' « introjection »⁸, concept défini par Ferenczi en 1909 qui traduit comment le Moi englobe des objets externes « investis » par le sujet.

3.1. Le corps, repère intime

A l'adolescence, la maîtrise et la non maîtrise du corps dues à des bouleversements et déplacements d'énergie, notamment pulsionnelle, signent la bivalence que nous retrouvons dans la bisexualité de l'enveloppe psychique.

Xavier explique qu'il n'aime pas qu'on lui dise qu'il fait des efforts. Pour lui quand on le « *complimente* » c'est comme si on le « *bichonnait(e) un peu quoi* ». On pourrait dire là que le versant féminin de son enveloppe corporelle n'est pas tout à fait intégré, à l'instar de Didier Houzel (2005) qui fait l'hypothèse que l'enveloppe psychique est constituée d'éléments maternels et paternels. « Il me semble essentiel dit-il, de toujours se référer à cette double polarité : que l'on soit homme ou femme, chacun a, dans son monde psychique, des objets maternel et paternel qui sont entre eux dans une relation harmonieuse. »⁹. L'harmonie n'aurait pas été trouvée par Xavier et son enveloppe ne serait donc pas stabilisée. Apprendre « *ça bouscule* ». De plus, je suppose que son identité sexuée est encore à défendre. A l'adolescence, le garçon est confronté de façon accentuée à des moments où il ne maîtrise pas son érection et son éjaculation, déstabilisant son sentiment de maîtrise, notamment corporelle. François Perrot (2003) étudiant les attitudes des intégristes a montré qu'il y avait un lien entre la frustration et le sentiment de manquer de virilité. Peut-être l'image de ce tonneau des Danaïdes qui malgré toute volonté et efforts répétés ne cesse de se vider, est-elle le signe d'une crainte pour sa virilité? Ceci serait d'autant plus important pour lui, que l'extrême volonté et son surinvestissement dans l'action créeraient une tension physique qui l'amène à espérer la « détente », mais une détente sobre de plaisir qui alimenterait de fait la frustration.

Apprendre, donc s'appropriier un nouveau savoir, serait à l'adolescence d'autant plus difficile que cet acte supposerait une image intime de soi stabilisée affectivement.

3.2. Le corps, empreinte des expériences

La perméabilité et la plasticité de l'enveloppe corporelle dans le processus d'apprentissage est aussi à interroger. Il ne s'agira pas de comprendre le corps comme reflet d'une identité sociale [par exemple I. Boltanski (1971) et P. Bourdieu,

⁸ Je préférerais quant à moi employer le mot commun d' « appropriation » qui se rapproche de la notion de « corps propre »

⁹ 2005, p83

1980)] et culturelle (par exemple M. Chebel, 1984) mais de concevoir le corps comme matrice de richesses personnelles construites par l'expérience, qui s'alimenterait de savoirs déjà là, comme le montrent, dans le domaine de la danse, les études de Sylvia Faure (2000). Apprendre « par corps » consiste à adapter des savoir-faire déjà « incorporés » à des situations nouvelles. Nous pouvons dire que Xavier paraît se montrer dans ce sens, plus sportif qu'élève, se faisant davantage confiance pour les expériences physiques que pour celles qui concernent l'école.

Pour mieux comprendre ce qui se joue, au niveau de la membrane de l'enveloppe corporelle, je suis revenue sur l'image décrite par Freud (1925) du « bloc magique » constitué d'un feuillet qui doit être décollé d'un second feuillet qui a gardé la trace des expériences, pour permettre un renouvellement des expériences. Didier Houzel (1987) nommera « pellicule » ce feuillet ayant « une forme en creux en attente d'être comblée par la rencontre avec l'objet. Feuillet instable qui peut se rompre sous la pression des poussées pulsionnelles et laisser place à un vécu chaotique, faute d'avoir rencontré l'objet. ». Je suppose que Xavier n'a pas pu s'« appuyer » sur des expériences émotionnelles suffisamment riches dans ses études pour qu'il se sente un élève qui sait apprendre.

Et « pour qu'une représentation devienne fixée dans le conscient, il faut qu'une liaison entre représentation de chose et représentation de mot s'opère »¹⁰ qui signerait la transformation de la « pellicule » en « membrane » et donc l'étape de la symbolisation. Xavier acceptant d'avoir recours à des aides et obéissant plutôt passivement, tend à faire croire que le troisième feuillet de la membrane que Didier Houzel nomme « habitat » et qui permet de construire le sentiment d'identité, n'est pas construit.

Xavier ne pourrait pas mettre en mot les savoirs scolaires pas seulement parce que son niveau de langue ne permet pas de préciser sa pensée mais parce que « son appareil à penser » (Bion, 1962) est défaillant faute de n'avoir pu trouver un sens à une manipulation d'objet qu'il n'avait pas investi. Sa « pellicule » n'étant pas tissée de représentations ne peut imprimer que des sensations ou des mots imprécis : « ça », « tout », « et voilà », « trucs » etc. L'« habitat » dans lequel il pourrait se situer serait réduit à la partie sportive de ses expériences. Et cette façon répétitive, quasi obstinée, de faire son travail que j'ai qualifiée d'« acharnement », serait une façon pour lui de garder une certaine consistance à son enveloppe.

Apprendre, donc s'approprier un nouveau savoir, serait à l'adolescence d'autant plus difficile que cet acte supposerait un « appui psychique » stable.

3.3. Le corps comme ressource « propre »

Je distinguerai pour finir le propos, le processus d'« appropriation » qui suppose une enveloppe corporelle permettant une identification stabilisée donc rendant

¹⁰ Houzel D. (2005) p 31

possible l'élaboration du désir sur l'objet, de l'« incorporation » qui suppose une enveloppe desservie par un feuillet conçu comme un contenant qui peut se rompre et se vider de tout espoir de garder pour soi l'objet extérieur. Je fais l'hypothèse comme le suggère Xavier, que le repli vers un corps ressource serait un compromis acceptable pour vivre la tension suivante : il aspire à une aide pour réussir en même temps qu'il veut se débrouiller tout seul, mais se trouve pris à son propre piège car compter sur l'autre c'est mettre en péril son indépendance. Alors Xavier s'endurcit et se protège d'un « corps-rempart » (Clerc, 2005) pour s'échapper de la dépendance. Son opiniâtreté, son acharnement à vouloir avancer jusqu'à la limite extrême de la mort, sans aide, accorderait à la multiplicité de ses expériences une place particulière. A se convaincre qu'il peut se « *débrouiller seul* » avec ses émotions et son corps, il se prouverait qu'il peut penser par lui-même.

Pour Xavier l'instabilité de son enveloppe psychique serait renforcée fantasmatiquement, comme en arrière plan, par une « carapace musculaire » qui serait une « seconde peau » musculaire, illusoirement surprotectrice, participant d'une introjection de l'objet manquée et qui aurait pour fonction de contenir les failles de l'enveloppe dues en partie à la fragilité de l'identité sexuée, en partie à la défaillance de contenance des adultes qui ne l'auraient pas accompagné dans ses expériences d'apprentissage scolaire.

Apprendre, donc s'approprier un nouveau savoir, serait à l'adolescence d'autant plus difficile que cet acte supposerait une confiance suffisante en soi.

Bibliographie

ANZIEU, D. (1985). *Le Moi-peau* : Paris, Dunod.

BION, W. R. (1979 -1^{re} éd. angl. 1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.

BION, W. R. (1967) *Réflexion faite*. Trad. Fr. F. Robert 1983. Paris : PUF

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1996) Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. A propos des conceptions théoriques de W.R.Bion in BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 17-50.

BOLTANSKI, L. (1971). Les usages sociaux du corps, *Annales ESC*, vol. 26-1 p.205-233

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.

CHEBEL, M. (1984). *Le corps dans la tradition au Maghreb*. Paris : PUF.

CLERC, N (2005). *Le corps rempart et/ou contenant. Incorporation et appropriation du savoir*. Colloque international de l'EUSARF : enfances en difficultés dans un monde

difficile. Symposium : l'apport des théories d'inspiration psychanalytique : « je me structure en fonction de la place que tu me donnes ». Paris X Nanterre, le 22 septembre.

DOLTO, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Seuil, coll : Points essais.

FAURE, S (2000). *Apprendre par corps – socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La dispute.

FEDERN, P. (1979 1ere Ed.1952). *La psychologie du moi et les psychoses*. Paris : PUF.

FERENCZI, S. (1909). Transfert et introjection, trad.fr. 1968. J. Dupont avec la collaboration de Ph. Garnier in *Œuvres complètes*, col 1. Paris : Payot.

FREUD, S. (1894). Les psychonévrose de défense, trad.fr. J. Laplanche in *Névrose, psychoses et perversions*, Paris : PUF, 1973, p1-14.

FREUD, S. (1895). *Esquisse d'une psychologie scientifique*, trad.fr. A Berman, Paris : PUF, 1969, p307-396.

FREUD, S. (1925). Note sur le « bloc magique, trad. Fr. P. Cotet avec la collaboration de J. Atounian et A Bourguignon (1992) in *Œuvres complètes*, vol XVII. Paris ; PUF.p.137-143.

GOLSE, B.(1999). *Du corps à la pensée*. Paris : PUF : Le fil rouge.

GOLSE, B. (2006). *L'être bébé*. Paris : PUF.

HATCHUEL, F., CARLIN, V., CLERC, N., HANS, D. (2005). *Le rapport au savoir de jeunes en difficulté*. Rapport de recherche à l'ASEAY. Décembre.

HOUZEL, D. (2005). *Le concept d'enveloppe psychique*. Paris : Ed In Press, coll : concept psy.

LE BRETON, D. (2000). *Passions du risque*. Paris : Métailié.

MAUSS, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

REVAULT D'ALLONNES, C. et coll. (1999). *La démarche clinique en sciences humaines, Documents, méthodes, problèmes*. Paris : Dunod, coll. : psycho sup.

Références sur le Web

PERROT, F. (2003). Psychanalyse de l'intégriste. <http://Fairelejour.org> (mardi 25 novembre)