

---

# Rapport à la loi et rapport au savoir au moment de l'adolescence

**Danielle Hans**

*Maîtresse de conférences*

*Centre de Recherche en Education et en Formation*

*Université Paris X Nanterre*

*Secteur « savoirs et rapport au savoir »*

*Axe « rapport au savoir, pratiques enseignantes et apprentissage des élèves »*

*[dhans@u-paris10.fr](mailto:dhans@u-paris10.fr)*

---

*RÉSUMÉ. Ma communication se propose d'explorer quelques enjeux psychiques et sociaux du rapport à la loi et leurs incidences sur le rapport au savoir. Mon propos s'appuie sur l'étude de quelques séquences d'un entretien non directif de recherche mené avec un jeune adolescent français originaire d'Afrique du Nord, d'une quinzaine d'années, accueilli au sein d'un institut thérapeutique, éducatif et scolaire. J'analyse tout d'abord les significations conscientes et inconscientes des expériences d'apprentissage que me communique cet adolescent et leurs intrications avec le risque, l'agir, l'image de la mort et la négation de la transgression. Quelques réflexions théoriques liées à la construction de l'interdit et de la loi et de leur rôle fondamental dans les processus d'appropriation du savoir me conduisent à évoquer quelques enjeux éducatifs autour de ces questions.*

*MOTS-CLÉS : rapport au savoir, rapport à la loi, adolescence, transgression, sublimation.*

---

## **Rapport à la loi et rapport au savoir au moment de l'adolescence.**

**Danielle Hans**

Apprendre, c'est se confronter au doute et à l'incertitude, c'est rencontrer des règles, et faire apprendre, c'est donner des limites. Mais apprendre, c'est aussi désirer, aller au-delà de ce qui est donné, c'est oser, s'autoriser, donc en quelque sorte transgresser. Cette question est cruciale au moment de l'adolescence et elle m'est posée très fréquemment par les enseignants au cours de mes actions d'intervention d'orientation psychosociologique que je mène en établissement scolaire, plus particulièrement dans les collèges. Si, apprendre nécessite de se plier à des règles (et l'institution scolaire, par son système d'autorité, de normes et d'organisation des apprentissages excelle à installer plutôt une mise en conformité), construire le savoir implique également de les transgresser. Sur le plan psychique (et non pas moral), la transgression ouvre l'accès à l'autonomie et à la créativité, l'inventivité dans le domaine de l'apprendre. Autrement dit, le sujet qui apprend et se confronte à de nouveaux savoirs doit intérieurement trouver un équilibre entre les nécessités de restreindre son désir et celles de le relancer, y compris dans la transgression. Encore faut-il que les adultes puissent entendre et saisir ces mouvements au lieu de les attribuer à des attaques contre leur propre autorité.

C'est à ces questions que je souhaite apporter ma contribution à ce congrès.

Mon propos s'appuie sur une recherche, dirigée par F. Hatchuel, qui a pour objet le rapport au savoir de jeunes « en difficulté » et dont le rapport figure en bibliographie (Hatchuel, Carlin, Clerc, Hans, 2005). Cette recherche se situe dans la continuité des travaux de l'équipe « savoirs et rapport au savoir » dont on trouvera une synthèse dans l'ouvrage de Françoise Hatchuel (2005). Notre démarche s'inscrit dans une orientation clinique d'inspiration psychanalytique telle que la définit Claudine Blanchard-Laville (1999) : à partir d'entretiens cliniques de recherche, nous travaillons en quelque sorte « d'inconscient à conscient »<sup>1</sup> en laissant résonner en nous le matériel recueilli. Notre enjeu n'est pas de mettre en évidence des « cas », ou des portraits des sujets interviewés, ni de porter un diagnostic sur le fonctionnement psychologique d'un sujet, mais de comprendre comment l'évocation de la situation d'apprentissage convoque en quelque sorte certains éléments psychiques dans le cadre d'une relation toujours singulière et « d'effets de présence »<sup>2</sup> liés aux deux

---

<sup>1</sup> Cette expression est à attribuer à Françoise Hatchuel.

<sup>2</sup> Nous employons cette expression dans le sens de Janine Puget (2003). Nous avons eu l'occasion de communiquer plus précisément sur cette dimension méthodologique au cours du congrès de l'EURSAF (2004)

interlocuteurs. Pour nous, la démarche clinique s'avère particulièrement pertinente pour mettre à jour des mécanismes interactifs inconscients<sup>3</sup>.

L'analyse que je mènerai ici est complémentaire de celle que j'ai déjà commencée par ailleurs<sup>4</sup>. Elle s'appuie sur quelques extraits d'un entretien clinique de recherche avec un jeune adolescent français originaire d'Afrique du Nord, d'une quinzaine d'années, accueilli au sein d'un institut thérapeutique, éducatif et scolaire. Cet entretien non directif, a une durée de 45 minutes. La consigne d'introduction était la 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 ? »

Je retiendrai trois séquences de l'entretien au cours desquelles le discours de Khaled me paraît être significatif de cette problématique de la transgression et du rapport au savoir.

### **L'image de la mort, et l'agir permanent**

Au début de l'entretien, Khaled fait plusieurs allusions à la mort. Alors qu'il est volontaire pour cet entretien, il commence par m'annoncer de manière très nette que l'entretien doit lui plaire et lui faire plaisir : « si c'est trop mort, je pars » m'avertit-il à deux reprises. Dans sa vie m'explique-t-il ensuite, il faut que ça bouge, il dit qu'il ne supporte pas les gens « *qui restent à s'asseoir sur un banc...* » ou qui s'enferment chez eux à faire leurs devoirs : « *J'suis pas comme les gens qui disent j'ai pas envie de sortir... Y a des gens, y font des trucs bizarrement j'ai pas envie de sortir j'peux pas sortir aujourd'hui j'ai des devoirs ah vous avez cru qu'j'faisais mes devoirs avant quand j'habitais au... j'en faisais pas et là j'ai pas de devoir j'en fais pas je rentre chez moi je mange je sors ou sinon des fois il pleut tout ça hé ben j'suis là chez moi... ».*

Au-delà de l'impétuosité certes banale qui caractérise certains moments de la période adolescente, nous voyons ici un discours qui s'organise autour d'une valorisation de l'imprévisibilité, de l'immédiateté, de l'insouciance, de l'amusement, autant d'expériences qui permettent d'échapper à l'immobilité, à l'enfermement, et plus loin à la mort. L'expression : « *si c'est mort, je pars !...* » peut certes être entendue comme une certaine méfiance à s'engager sur un sujet d'entretien qui réveille les échos d'une scolarité ennuyeuse, voire douloureuse (ce qu'il dira par la suite) ; mais la mort sera de nouveau évoquée un peu plus tard par Khaled lorsqu'il me parle de son expérience de la vitesse.

Voici ce qu'il dit : « *Ben quand tu es sur un scooter tu accélères et tout, c'est violent hein, tu t'ennuies pas au moins, tu fais quelque chose, tu restes pas assis sur un banc comme le soir y a tout et tout le monde on s'pose. On vole des trucs, tout ça quoi... Ben ouais normal... C'est bien non, comme la vitesse pour moi, 130 sur une*

---

<sup>3</sup> La recherche s'accompagne d'un dispositif d'analyse collective entre chercheurs qui offre un moyen de contrôle de nos interprétations.

<sup>4</sup> HANS Danielle. Le déni et le défi, deux modalités de rencontre entre l'adolescent et l'adulte. A paraître en septembre 2007.

*voiture ça va pas vite mais c'est...quand t'es sur une bécane tu trembles //... »*  
 D'une voix très calme il enchaîne ensuite : « *Ben oui après si tu t'manges ben euh...boum t'as mal. ... Tomber, mourir...// comme un jeu hein / et vous là vous êtes venue en voiture on va dire vous pouvez mourir là en conduisant là quelqu'un vous rentre dedans tu vois là c'est partout tu marches quelqu'un te fonce dedans et il te tue c'est comme ça maintenant/ fais gaffe à ta gueule ...*(Silence 2s) *c'est comme ça. »*

Dans ce passage, l'image de la mort apparaît beaucoup plus puissante. Elle dénote, me semble-t-il, une violence intérieure qui sera également projetée sur l'interlocutrice lorsqu'il me somme en quelque sorte de redécouvrir que je devrai mourir un jour. On peut penser qu'une image de mort pèse sur ce garçon pour des raisons que nous ne pouvons connaître et que cette façon d'user de ce terme et de l'approcher réellement dans ses expériences est une manière de se mettre en danger permanent. Trouve-t-il par là un moyen d'expulser l'angoisse liée à cette énigme de la vie et de la mort ? Chercherait-il ainsi à se réapproprier une histoire où il serait lui-même à la place du mort, où l'essentiel serait de sauver sa peau ? Nous ne pouvons le savoir ici. Toujours est-il qu'on peut voir dans ce passage, l'expression d'une pulsion d'emprise et d'agressivité (qui se manifestera d'ailleurs à plusieurs reprises, plus tard dans l'entretien) dont le Moi ne pourrait se déprendre.

Cet afflux pulsionnel semble ne pas pouvoir être canalisé chez cet adolescent. Il s'accompagne d'une recherche de sensations fortes liées à une prise de risque que l'on peut interpréter au premier abord comme un certain plaisir à se confronter à un danger (conduite somme toute très banale à l'adolescence). Mais il me semble que cela va au-delà avec Khaled car il s'agit plutôt de flirter avec les limites de la vie où le manque, lié au fait de se reconnaître mortel, est dénié. Dans son discours, la mort est aussi associée à une fatalité qui n'épargnerait personne ; elle peut se produire à n'importe quel moment lorsque Khaled m'explique que le danger d'accident de la route est autant présent pour moi que pour lui. Enfin, le « *fais gaffe à ta gueule* » peut se comprendre comme une manière de projeter une certaine agressivité et de se protéger d'une auto destructivité. La prise de risque peut alors prendre le sens d'une mort inconsciemment désirée et l'expression vient comme une sorte de conjuration que l'adolescent se répète à lui-même pour écarter le danger lié à la tentation d'un passage à l'acte suicidaire. Quoi qu'il en soit, ce que l'adolescent pose dans cette recherche de sensations fortes me semble être un apprentissage particulier, celui de la liberté de parier sur sa propre vie et sa propre mort, « *tomber comme un jeu* », les risques pris reposent alors sur l'illusion d'une existence sans dette symbolique : je fais ce que je veux car je ne dois rien à personne.

### **La conscience de l'interdit et la négation de la transgression**

Avec une certaine fierté et un ton enjoué, Khaled parle de la « *bécane* ». Il énumère plusieurs marques puis me dit que les motos ne sont pas à lui. Je lui demande s'il les a volées. Il me répond d'abord par la négative en éclatant de rire, puis tout de suite après il confirme : « *C'est ouais on va pas dire voler on va dire emprunter en fait on la rend pas quoi...* »

Arrêtons-nous un instant sur cette phrase.

Au départ, il y a l'acte d'emprunt. C'est donc que le propriétaire de la dite moto aurait quelques chances de la voir revenir. Le fait d'emprunter la moto répondrait au besoin insurmontable d'obtenir pour un moment l'objet convoité et de combler ainsi le manque qui lui est associé. Si l'on pousse un peu plus loin la métaphore, on peut penser également que la personne à qui appartient réellement l'objet volé est vécue imaginativement comme une personne généreuse acceptant de lui prêter son bien, et que cette transaction se fait dans un échange réciproque.

Ensuite, il y a l'acte de ne pas la rendre. Ce n'est plus pareil, car ici, la moto n'est pas retournée à son propriétaire. Le passage à l'acte est donc voulu et réalisé mais le délit est nié. Il y a conscience de l'interdit de voler mais négation de sa transgression. Dans cette expression « *Ouais, on va pas dire voler !* » Le passage à l'acte qu'est le vol n'est plus considéré par l'adolescent comme un acte délictueux, il vient concrétiser l'envie de posséder cet objet que le sujet se donne le droit de dérober puisque tant d'autres en jouissent déjà. La multiplicité d'objets matériels séduisants et tentants donne l'illusion d'une certaine facilité à s'en emparer. Le déploiement du désir peut s'exercer sous une forme illimitée y compris dans des voies transgressives, là où le manque réactive un vécu de frustration excessif devant ce qu'il est impossible d'avoir tout, tout de suite, là où est sans cesse stimulée la satisfaction liée au fait de posséder « l'objet » pour soi. Nous voyons ici que dans un monde d'inégalité des richesses, lorsque le fait de jouir de celles-ci suscite l'envie et la convoitise, s'approprier le bien de l'autre est assimilé à un droit par celui qui en est démuné. En d'autres termes, les dynamiques intrapsychiques se croisent avec les contextes environnementaux : d'une part, lorsque les délimitations internes entre le Moi et le Surmoi demeurent instables et d'autre part, lorsque certaines conditions de privations économiques produisent un affaiblissement de la censure du Surmoi, l'adolescent se pense autorisé à s'engager vers la transgression, et peut-être en toute bonne foi.

### **L'apprentissage « des conneries »**

Poursuivons l'analyse de l'entretien. Quelques instants plus tard, Khaled évoque l'école, le vrai collègue dont il est exclu définitivement à cause de « *ses histoires* ». Lorsque je lui demande pourquoi on apprend dans la vie, il répond : « *Pour apprendre hein c'est ça pour connaître comme ça on se r'trouvera pas dans des galères ///... Le français ça rentre pas...Les conneries ça rentre...Et les trucs ça rentre pas / bon, on n'est pas tous des bourges / on va dire ceux qui travaillent le mieux tout ça j'pense c'est plutôt des bourges hein c'est qu'eux renpa y s'paient des profs et des patati patata pour moi hein mais ben j'sais pas si c'est ça pour moi c'est ça...* » et il ajoute : « *j'suis un arabe* ». Khaled admet qu'il est important d'apprendre pour échapper à ces tentations qui le conduisent à ce qu'il nomme « *les galères* ». A l'école, ce sont les « *conneries qui rentrent* » et non pas le français. Les premières seraient-elles pour lui plus séduisantes que les secondes ? Si apprendre à voler les bécanes fait partie des « *conneries* », apprendre le français en revanche, cela ne peut pas se voler... mais cela peut s'acheter puisque ceux qui réussissent

sont ceux qui ont de l'argent et qui peuvent se payer des cours particuliers (et des bécanes...). Autrement dit, pour cet adolescent, si les enfants de la bourgeoisie travaillent mieux que lui à l'école, c'est en partie parce qu'ils peuvent se financer des cours supplémentaires... Apprendre deviendrait donc inutile puisque, de toute façon, on réussit moins bien quand on n'a pas d'argent, et qui plus est, quand on est arabe. On voit ci comment les discriminations sociales par l'argent ainsi que l'identité ethnique s'intériorisent dans le psychisme et participent de la construction inconsciente d'un interdit de savoir. Endosser l'identité d'un auteur de conneries en opposition avec un ordre scolaire qui lui semble subjectivement très défavorable est peut-être pour cet adolescent, le seul moyen de préserver une image de lui suffisamment bonne. Et cette attitude de parade pourrait bien lui être salutaire pour se protéger des phénomènes de stigmatisation sociale et des effets d'étiquetage associés à l'identité d'arabe dans la société française d'aujourd'hui. Au-delà de ces interprétations, on peut aussi faire l'hypothèse que ces constructions identitaires correspondent à des blessures plus anciennes survenues au cours de l'enfance de Khaled et dont nous ignorons l'histoire.

Esquissons à présent quelques propositions théoriques concernant le rapport au savoir en regard de cette analyse d'ensemble.

### **Désir de savoir, sublimation, plaisir de pensée, plaisir de bouger**

Nous savons qu'une des issues des conflits œdipiens se trouve dans l'orientation vers les activités de découverte, d'apprentissage et de connaissance. (J. Beillerot 1987) Faisant suite à un détournement des pulsions sexuelles, les processus de sublimation viennent opérer une transgression en quelque sorte réussie dans le sens où le désir de posséder l'objet trouve son dépassement dans le désir de savoir, et ceci suppose une élaboration de la castration symbolique ; l'angoisse liée au manque, à la perte, doit pouvoir être métabolisée. S. Boimare (2003) a bien montré combien cette angoisse était particulièrement réactivée dans les activités d'apprentissage où « le temps de suspension nécessaire à l'élaboration (intellectuelle)...laisse un vide où viennent s'engouffrer des craintes très anciennes dont ces enfants se débarrassent en coupant le fil de la pensée. » (p.86)

Nous supposons chez Khaled l'existence d'une forte énergie s'appuyant sur des pulsions d'emprise qui s'expriment dans l'exposition du corps à des dangers et dans la recherche de sensations fortes se réalisant au niveau de l'agir ; mais le désir de savoir pour canaliser cette énergie vers des pulsions de sublimation semble peu présent comme si le plaisir de bouger venait se substituer pour un temps au plaisir de penser. En d'autres termes, la conscience d'exister pour cet adolescent passe essentiellement par le mouvement, la mobilité, l'agir corporel et l'exercice de pensée semble assez proche de ce qu'il dit lui-même comme étant « *trop mort* ». Inutile de dire que cette organisation psychocorporelle est en total décalage avec les exigences d'immobilité qui accompagnent le plus souvent l'appropriation du savoir dans le cadre scolaire.

Dans un article portant sur le décrochage scolaire, Sophie de Mijolla-Mellor (2006) examine plusieurs formes « du besoin de savoir ». Elle évoque notamment un « plaisir de pensée inaccessible » au sujet lorsque celui-ci « nie sa capacité de pensée et le fait de pouvoir retirer du plaisir de son exercice. » Dans l'activité de recherche dit-elle, il est des situations où le plaisir de pensée, dans ce mouvement qui porte à la découverte, tient le sujet vers un point qui se voudrait ultime, « toujours reculé et maintient de ce fait la vie contre l'immobilité de la mort. » Je pense qu'on peut voir une recherche de ce point ultime chez notre adolescent mais celle-ci ne semble se réaliser que sur le plan de l'agir corporel, car le plaisir lié à l'exercice de pensée lui serait pour l'instant inaccessible car trop dangereux dans la construction de son identité.

### **Construction de la loi et rapport au savoir**

Au niveau intrapsychique, la loi symbolique résulte de l'opposition entre le désir et l'interdit. Rappelons brièvement les termes du conflit œdipien. Sur la scène inconsciente est énoncée une double interdiction, la première est celle du désir de l'enfant envers le parent de sexe opposé et du souhait inconscient, chargé d'agressivité, de prendre la place du parent de même sexe. La deuxième interdiction est celle de l'inceste, le désir de nouer des relations sexuelles entre proches parents ne saurait être satisfait. Dans la théorie freudienne, la loi symbolique s'organise autour de la fonction dite paternelle, fonction de tiers qui vient séparer les places de père et mère différenciées par la génération et par la généalogie. C'est la parole qui vient faire barrage à cette jouissance<sup>5</sup> qu'accompagne le désir d'occuper cette place de toute puissance. Une de ces conséquences de cette opération de censure qui contribue à limiter les exigences pulsionnelles internes aboutit à la formation du surmoi qui, dans la théorie freudienne, se constitue à la fin de la première enfance<sup>6</sup>. Cette instance psychique assure une fonction critique à l'égard du moi, et paraît à certains moments le dominer, elle renferme les renoncements pulsionnels liés aux premiers investissements d'objet (N. Mosconi 1996) et sera le lieu, dans le psychisme, d'où apparaîtront les sentiments de culpabilité, produits par les tensions éprouvées par le Moi entre les nécessités de se soumettre à la loi et les tentations inépuisables de la transgression.

Au sortir de la période œdipienne et sous les effets organisateurs de la menace de castration, le Moi poursuit l'intériorisation de l'interdiction sous l'influence des exigences parentales et par les apports ultérieurs des règles sociales et culturelles inculquées par l'éducation. La particularité de la loi sociale est qu'elle limite de l'extérieur l'agir de l'individu pour permettre la préservation d'un espace de droit et

---

<sup>5</sup> Pour Freud, la notion de jouissance est posée en des termes pulsionnels ; elle résulte de la satisfaction d'une pulsion. Pour Lacan, la jouissance se situe du côté de l'Autre. Il s'agit, soit de jouir d'objets qui pourraient appartenir à d'autres, soit de les priver de leur jouissance.

<sup>6</sup> Signalons ici que plusieurs psychanalystes après Freud font remonter plus tôt la formation du surmoi (M. Klein, Lacan, G. Mendel).

le maintien du lien social.<sup>7</sup> Dans son caractère le plus fondamental, donc, la loi externe à l'individu pose l'interdit de la violence et s'institue en tiers pour assurer la protection de l'intégrité morale, psychique et physique des personnes.

Revenons à présent à Khaled. Nous pensons que l'entité paternelle exercerait, pour différentes raisons, une force puissante dans le monde interne de l'adolescent. Le Surmoi venant tyranniser le Moi, les messages (surtout inconscients) des figures parentales et par extension, les référents d'autorité que sont les adultes, contiendraient une part menaçante pour le sujet. En même temps, du côté de la vie sociale et économique, la multiplicité d'objets matériels séduisants et tentants donnent l'illusion d'une certaine facilité à s'en emparer. Le monde extérieur entretient la croyance en un désir illimité, y compris dans les voies transgressives, là où le manque réactive un vécu de frustration excessif devant ce qui est impossible d'avoir ou de posséder tout de suite. Au moment de l'adolescence, nous pensons que ces conflits, tiraillant le sujet de l'intérieur et de l'extérieur, peuvent conduire à des expériences de transgression passagères qui pourront dériver ensuite vers des activités de sublimation à condition que l'adolescent rencontre un appui éducatif adéquat. Elles peuvent aussi mener à la violence et à une certaine confusion de la pensée provoquant un effondrement du sujet sur le plan des apprentissages scolaires.

Concluons ce rapide point de synthèse, la loi, qu'elle se construise au niveau intrapsychique ou au niveau social, est donc ce qui fait sortir du chaos, et s'intercale entre le fantasme et la réalité en nommant, désignant, pour produire un écart nécessaire entre le sujet et l'autre. Elle est une des conditions nécessaires au désir de savoir et à l'accès à l'altérité, elle introduit le sujet à la reconnaissance du manque et de la différenciation entre le moi et l'autre, elle interdit cette jouissance particulière associée à la privation de l'objet de l'autre et à la négation de son désir.

## **Retour aux institutions scolaires et éducatives**

La psychanalyse nous enseigne que les élans pulsionnels de l'être humain sont meurtriers et c'est bien pour les interdire que les institutions existent et seront le lieu de la loi. Elles ont pour fonction d'assurer un ordre et de réglementer les comportements humains afin de maintenir les conditions du vivre ensemble. C'est ainsi que dans les organisations, les fonctionnements institutionnels se donnent un ensemble de règles traduisant des autorisations et des prescriptions écrites ou orales, explicites ou implicites auxquelles se soumettent ou non les acteurs. Ces mises en forme de la vie collective, que l'on trouve dans toute organisation ou tout groupe de travail, (A. Lévy 1997) constituent le cadre dans lequel pourront être contenus les paroles, les émotions ainsi que les « agir » corporels. C'est aussi par l'intermédiaire d'un cadre que pourront se réguler les échanges, en instituant à la fois la différenciation des places et les limites d'un espace-temps ayant pour fonction d'affirmer que tout n'est pas possible à n'importe quel moment et de n'importe

---

<sup>7</sup> Le lecteur pourra ici se référer à l'œuvre de Eugène Enriquez rééditée récemment en livre de poche.



quelle façon. C'est particulièrement à ce niveau que le travail éducatif est important dans les institutions dont la finalité consiste à élever et faire grandir les enfants. Mes expériences d'intervention psychosociologique me conduisent à voir fréquemment les fonctionnements institutionnels basculer vers un renforcement des règles imposées par les adultes par souci de se protéger des débordements dont ils ont peur alors que les enjeux psychiques du rapport à la loi et leurs incidences sur les processus d'appropriation du savoir restent encore largement ignorés des enseignants et des éducateurs. Face à des manifestations transgressives d'adolescents par exemple dont le sens est davantage d'interpeler la situation d'apprentissage que de s'opposer à la « sacro-sainte » autorité de l'enseignant, nous voyons les adultes recourir systématiquement au règlement intérieur, invoqué comme un instrument formel qui ne requiert aucune justification, ou bien encore évoquer le respect d'un cadre qui est réduit aux seules volontés des adultes. Dans différents contextes institutionnels, nous voyons qu'un travail en profondeur sur le sens de la loi dans la classe et dans l'établissement peut aider les adultes à rétablir un cadre garant d'une autorité de responsabilité (et non d'imposition) capable d'accueillir et de comprendre diverses modalités d'investissement du savoir (F. Hatchuel 2004). Dans d'autres contextes, lorsque les situations de conflit sont plus exacerbées, nous voyons au contraire une reprise d'un discours conservateur qui aspire à des remises en ordre « musclées » sur le mode de la répression. Le climat institutionnel bascule alors vers des rapports de force qui conduisent à des actes de violence, tant chez les adultes que chez les adolescents.

### **Bibliographie**

- ANZIEU Didier (1995) *Le moi-peau*. Paris, Dunod, 2<sup>ème</sup> éd.
- BEILLEROT Jacky (1987) *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*. Note de soutenance pour le doctorat d'Etat. Université Paris X Nanterre.
- BEN SLAMA Fethi (1992) La question du contre-transfert dans la recherche. In REVAULT-D'ALLONNES Claude et al. (1989) *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris, Dunod.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996) Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. In BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, l'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine. (1999) L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, n°127.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.
- BOIMARE Serge (2003) *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, Dunod, 1<sup>ème</sup> édition 1999.

Limites, transgression et rapport au savoir au moment de l'adolescence.  
 Congrès international AREF. Strasbourg 2007

- ENRIQUEZ E. (2003) *De la horde à l'état. Essai de psychanalyse du lien social*. Folio, essais. (1<sup>ère</sup> édition 1983)
- HANS Danielle (2005) Interactions, implications et dynamiques transférentielles dans deux entretiens cliniques. Actes du colloque « *enfants en difficultés dans un monde difficile* » Colloque EUSARF, Septembre.
- HANS Danielle (2007) Le déni et le défi, deux modalités de rencontre avec l'adolescent. In CASANOVA Rémi et VULBEAU Alain. *L'adolescence entre confiance et méfiance*. A paraître aux presses universitaires de Nancy, septembre 2007.
- HATCHUEL F (2004) Le groupe de parole d'apprenants et d'apprenantes : un espace de coformation ? *Connexions*, n°82.
- HATCHUEL Françoise (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris, La découverte.
- LE BRETON David (2000).- *Passions du risque*. Paris : Métailié.
- LEVY André (1997) *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris, PUF.
- De MIJOLLA Alain (2002) (sous la dir) *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris, Hachette Littératures.
- De MIJOLLA-MELLOR Sophie (2006) La pensée buissonnière. In HUERRE Patrice (dir) *L'absentéisme scolaire. Du normal au pathologique*. Paris, Hachette littérature, 2006.
- MOSCONI Nicole (1996) Relation d'objet et rapport au savoir. In BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, l'Harmattan.
- PUGET Janine (2003) Lien et relation d'objet. Revue *adolescence*, n°43.