
Désir de savoir et altérité

Ces élèves qui se disent d'abord curieux du maître....

Muriel Briançon

*Doctorante sous la direction de Christiane Peyron-Bonjan, professeur des
Universités à l'Université de Provence (Aix-Marseille II)
Université de Provence (Aix-Marseille I)
Département des Sciences de l'Education
1 Avenue de Verdun
13410 LAMBESC
muriel.briancon@laposte.net*

RÉSUMÉ. *Loin d'être « donné » à tous les élèves ou seulement « utilitaire » comme le pensent les enseignants, le désir de savoir à l'école est problématique et complexe. Or, le désir de savoir est une notion théoriquement éclatée. Au stade exploratoire de notre recherche, une démarche multiréférentielle et une méthodologie plurielle se sont avérées utiles pour mettre en évidence la potentialité d'un lien entre le niveau scolaire des élèves et leur objet de curiosité. Ainsi, certains élèves en difficulté scolaire se disent d'abord curieux du maître... Si le constat n'est pas nouveau, les recherches l'appréhendent généralement sous l'angle de l'affectivité dans la relation Maître-Elève. L'originalité de notre thèse est de tenter de relier cet intérêt déclaré de l'élève pour son enseignant avec la notion de désir de savoir en utilisant les apports de la psychanalyse et de la philosophie.*

MOTS-CLÉS : *désir de savoir, altérité, relation pédagogique, Autre, inconnaisable.*

1. Le désir de savoir à l'école primaire : approches exploratoires

1.1. Trois paradoxes pour une notion éclatée

Alors que le système éducatif repose sur l'existence d'un désir de savoir chez l'élève, la notion « désir de savoir » n'est pas problématisée par nos institutions. Or, nos recherches exploratoires et qualitatives avec trois élèves scolarisés dans une ZEP des Quartiers Nord de Marseille, montrent que le désir de savoir des élèves est singulier et vacillant. Un deuxième paradoxe surgit lorsque nos observations sur le terrain montrent un décalage entre l'expression des élèves et les représentations des enseignants : signe d'une méconnaissance ou d'une non-reconnaissance par les enseignants du désir de savoir multiforme, complexe et dynamique de l'élève, ce décalage pourrait être à l'origine d'un « rapt » didactique en classe (Brianchon, 2005). Un troisième paradoxe naît de la confrontation entre nos observations de classe et la théorie didactique : le désir de savoir, qui nous paraît être une notion éclairante pour comprendre les interactions Maître-Elève et qui est par ailleurs une hypothèse fondamentale de la théorie didactique, disparaît pourtant derrière le concept de *dévolution de problème*. Souvent confondu avec des expressions proches, essentiel pour comprendre les interactions Maître-Elève en situation de classe, le désir de savoir présente ainsi un enjeu majeur : *qu'est-ce que le désir de savoir ?*

Toutes les conceptions théoriques se disputent le désir de savoir. Rapport au monde, le désir de savoir est conditionné par les institutions et se caractérise par sa perspective utilitaire ambivalente. La psychanalyse a mis au contraire en évidence avec Freud les origines pulsionnelles, inconscientes, sexuelles de la *pulsion de savoir*, avant d'envisager l'objet du désir de savoir comme un archétype avec Jung ou un manque halluciné avec Lacan. Mais, le désir de savoir ne naît-il pas au sein d'une relation interindividuelle ? Un savoir énigmatique serait l'enjeu de la rencontre pédagogique, car le transfert est fondamentalement un appel de savoir en relation avec un sujet-supposé-savoir. Qui est donc cet Autre qui détiendrait le savoir ? Sa reconnaissance conduit à un processus d'*altération* du sujet (Ardoino, 2000). Phénomène hybride, à mi-chemin entre le rapport aux autres et à soi-même, l'inconscient et le conscient, le désir de savoir deviendrait un véritable processus de pensée (Peyron-Bonjan, 1994). Cette nouvelle réflexivité, non dénuée de résistances et d'angoisses épistémologiques, pourrait paradoxalement devenir un outil de recherche puissant producteur de nouvelles connaissances.

1.2. Tentative d'approche multiréférentielle d'un phénomène complexe

Comment les praticiens de l'éducation peuvent-ils s'approprier cette notion éclatée ? Chaque champ disciplinaire a en effet développé une vision parcellaire et réductrice du désir de savoir. La pensée complexe nous permet alors de rendre compte de ce phénomène polymorphe, révélateur de notre profonde ignorance et de la complexité humaine (Morin, 1994), nous conduisant à proposer

une approche multiréférentielle (Ardoino, 2000) et cinq profils pour appréhender l'objet du désir de savoir des élèves de CM1/CM2 :

- Profil Social : objectifs utilitaires tels que la réussite scolaire, sociale ou professionnelle.
- Profil Pulsion : fantasme pulsionnel, inconscient, nostalgique, de comblement d'un manque halluciné, de fusion avec la mère ou d'amour œdipien.
- Profil Altérité : rencontre mystérieuse avec l'Autre, source de savoir, de confrontation avec l'altérité et moteur d'un processus d'altération.
- Profil Processus : recherche de sens, de rationalité, d'intelligibilité, de connaissance, questionnement épistémologique, réflexivité.
- Profil Non-Désir : mise à distance du savoir, absence de désir de savoir, désir d'une absence de savoir ou désir d'autre chose excluant le savoir.

Ce modèle multiréférentiel de compréhension du désir de savoir survivra-t-il à sa mise en œuvre pratique ? Les recherches sur le désir de savoir s'intègrent en général dans le cadre de recherches sur le rapport au savoir, dont la méthodologie dominante est la méthode clinique (Blanchard-Laville, 2005). Or, nous pensons que les recherches en environnement complexe ne peuvent s'accompagner que d'une méthodologie plurielle. Un questionnaire (155 élèves de CM1/CM2 interrogés dans les Bouches-du-Rhône) constitue ainsi un premier outil de recueil des représentations de l'enfant, que les apports d'un entretien de groupe (25 élèves de CM1) viennent enrichir et compléter.

Au niveau global, les résultats de notre enquête par questionnaire montrent que le désir de savoir échappe à toute caricature : les élèves déclarent ressentir un désir de savoir globalement intense, mais expriment aussi leur absence de désir. De plus, contrairement à l'opinion des enseignants, les élèves ne sont pas uniquement animés par des motivations fonctionnelles, puisque le profil Processus et le profil Social sont d'égale importance. Enfin, les élèves ont exprimé un désir de savoir pulsionnel et un rapport à l'altérité non négligeables. Les élèves considèrent en majorité qu'ils viennent à l'école pour apprendre, connaître et réfléchir. Si les élèves de CM1/CM2 ont les clés pour entrer dans un véritable processus de connaissance, ils expriment en même temps des motivations pragmatiques face aux enjeux scolaires et sociaux. Une tentative de modélisation systémique de l'objet du désir de savoir montre ensuite que l'objet de curiosité est très fortement corrélé aux *origines de la curiosité*, aux *représentations liées au savoir*, au *mode d'apprentissage* et aux *loisirs extrascolaires* de l'élève. Dans cet entrelacs de corrélations, l'objet du désir de savoir pourrait alors s'analyser comme le cœur d'un système complexe.

Assumant notre subjectivité, nous essayons de rendre compte, à travers un débat collectif mené en CM1, de toute la richesse du désir de savoir exprimé par les enfants. Les élèves se déclarent très curieux de tout. Puis, leur désir de savoir se porte vers les gens qu'ils connaissent, les animaux, et le monde en général (profil Social). Ensuite, leur curiosité se pose également explicitement sur la personne qui interroge (profil Altérité). Pourtant, très vite, les élèves expriment aussi une pulsion

de savoir inconsciente liée au lien maternel, aux secrets parentaux et aux sentiments amoureux (profil Pulsion). Quelques garçons, expriment cependant un désintérêt (profil Non-Désir) qui côtoie paradoxalement une très forte curiosité ciblée. Les élèves se posent ensuite des questions sur les origines du monde et de la vie, le futur et la mort (profil Processus).

Quant à l'objet précis du désir de savoir, l'éclatement des réponses masque une corrélation très significative des profils avec le niveau scolaire de l'élève : les élèves en difficulté scolaire seraient plus que la moyenne intrigués par la personne même de l'enseignant. Nos recherches exploratoires auprès de deux fillettes de CMI confirment que leur désir de savoir se distingue notamment par leur intérêt très prononcé pour leur maîtresse. Le constat n'est pas nouveau, mais les recherches traitent traditionnellement ce point sous l'angle de l'importance de l'affectivité dans la relation Maître-Elève (Espinosa, 2003). L'originalité de notre thèse réside dans le fait de relier cet intérêt de l'élève pour le maître avec la notion de désir de savoir. ***Quel statut ces élèves, minoritaires certes, mais surreprésentés statistiquement, donnent-ils à l'enseignant ?*** Quelle est la nature du savoir recherché à travers le maître ?

2. Désir de savoir et altérité : ces élèves qui sont d'abord curieux du Maître...

2.1. Le maître, objet d'amour ?

L'intérêt déclaré de l'élève pour son maître est-il simple curiosité, demande d'affectivité ou demande d'un savoir ? Ecartant rapidement la première hypothèse, nous envisageons dans un premier temps l'enseignant comme objet de désir et d'amour. Dans le *Banquet* (Platon), l'éloge qu'Alcibiade fait de Socrate illustre bien la passion que peut ressentir un élève pour son maître. Peu de choses ont changé depuis : la séduction est toujours au cœur de la relation pédagogique (Cifali, 1994). En conséquence, l'élève risque de son côté la confusion des sentiments. Certaines approches psychanalytiques en éducation décrivent ces phénomènes comme une «dynamique transférentielle érotisée qui ne manque pas de susciter le désir de savoir chez certains élèves» (Blanchard-Laville, 1996, p232-233). C'est aussi le point de vue de la Pédagogie Institutionnelle, pour qui la situation pédagogique caractérisée par des phénomènes affectifs, de transferts et de contre-transferts, est un accélérateur d'inconscient. Dans ce cadre, l'enseignant devient l'objet potentiel d'un « amour de transfert » qui serait à la fois ouverture et fermeture, appel au savoir et résistance à ce savoir (Imbert, 1996, p39).

En effet, que recouvre cet amour de l'apprenant pour la personne qui lui enseigne si ce n'est un désir de savoir qui s'ignore ? Alcibiade révèle que sa passion pour Socrate s'accompagne d'un puissant désir de savoir. Le discours du disciple s'achève sur la reconnaissance du rôle du maître dans l'émergence de son désir de savoir. Plus proches de nous, les histoires d'élèves fascinés par leur enseignant, montrent qu'un amour de transfert peut prendre corps de différentes façons et

soutenir le désir d'apprendre. Mais, attention à l'effet d'un *amour de transfert hypnotique et enkysté* sur la figure du maître qui ferait obstacle à l'accession aux savoirs (Imbert, 1996) ! La demande de l'élève déborde du simple cadre que certains qualifient d'« affectif » pour rejoindre maintenant les problématiques liées au désir de savoir.

2.2. Le maître médiateur ?

L'enseignant est l'emblème du savoir. Sans lui, point d'apprentissage. Les élèves qui se disent curieux du maître essaieraient-ils de remonter à la source, c'est-à-dire au maître médiateur ? L'accrochage au savoir se fait en effet par une énigme créée par l'enseignant (Meirieu, 1987). Le paradoxe du maître ignorant incarné par Socrate-la-torpille (Platon) ou encore Joseph Jacotot (Rancière, 1987) témoigne que la création de l'énigme n'est pas l'apanage des experts. Ainsi, le maître provoque le questionnement qui crée l'appel de savoir. L'énigme ne réside pas dans un savoir mais dans la distance relationnelle toujours incertaine et variable entre le maître et l'élève. L'enseignant doit être perçu comme à la fois proche et lointain. La curiosité exprimée par l'élève envers le maître pourrait alors être le signe d'une difficulté à trouver la bonne distance, reflétant de la part de l'apprenant un désir de médiation relationnelle. Les enfants qui ont peur d'apprendre seraient également porteurs d'une demande de médiation culturelle (Boimare, 1999) voire didactique (Sensevy, 1998). Le besoin de médiation adressé à l'enseignant serait une étape dans la formation d'un désir de savoir social, institutionnel et fonctionnel.

2.3. Le maître-supposé-savoir ?

Et si, pourtant, la curiosité de l'élève s'adressait moins aux savoirs qu'à la personne de l'enseignant et à l'énigme de la relation ? Les approches psychanalytiques en éducation rappellent en effet qu'un même appel de savoir motive l'analysant et le petit enfant : celui-ci perçoit l'adulte en général, et l'enseignant en particulier, comme un sujet-supposé-savoir, détenteur d'un savoir dont il est supposé détenir la clé et pouvoir délivrer le sens (Imbert, 1996). La demande de savoir s'adresserait alors en réalité aux premiers objets d'amour du sujet. Pour Freud, l'élève adresserait au maître un désir de savoir pulsionnel sur la sexualité, la différence des sexes ou sa naissance. Mélanie Klein fait remonter l'apparition de la pulsion épistémophilique au moment de la *position dépressive* où la Mère est ressentie comme un objet total. Pour Jung, le désir de savoir de tout humain, est la quête d'un savoir total, un savoir archétypique, un secret collectif, lié aux origines de l'humanité et irrationnel. La curiosité de l'élève pour le maître pourrait ainsi être le résultat d'un processus hallucinatoire et de l'ordre de l'imaginaire, exprimant un espoir irrationnel : que l'enseignant serait cet Autre qui saura répondre à la question existentielle et combler le manque. Mais, ***qui est cet Autre dressé en face de l'élève ? Et en quoi l'altérité intéresse-t-elle l'éducation et l'enseignement ?***

2.4. Le maître, absolument Autre ?

Apprendre, c'est en effet être confronté à l'Autre. Or, l'Autre nous renvoie à la notion d'altérité. Si dans la conception occidentale de l'altérité, l'autre est toujours relatif, Lévinas opère un renversement radical : autrui est l'absolument Autre (Lamarre, 2006) : « autrui en tant qu'autrui n'est pas seulement un alter ego ; il est ce que moi je ne suis pas » (Lévinas, 1983, p75). Pour Sartre également, « entre autrui et moi-même, il y a un néant de séparation », une « absence première de relation » (Sartre, 1943, p269). Or, pour Lévinas, justement « seule l'altérité enseigne » et « l'absolument étranger seul peut nous instruire » (Lamarre, 2006, p71). *L'altérité enseignante est pourtant une altérité absolue qui ne revient jamais au Même, car l'enseignement est une transmission impossible, un traumatisme de ce qui ne peut-être reçu.* Si l'altérité déborde ma capacité à recevoir, qu'en est-il de la communication avec autrui ? L'Autre est *un Visage* (Lévinas, 1983), il est celui qui me regarde, me juge et me renvoie l'image de mon être-pour-autrui (Sartre, 1943). Echappant à ma volonté de maîtrise, l'Autre est une limite à mon désir et une liberté qui s'oppose à moi (Sartre, 1996). L'Autre se dérobe à mon désir de contact et de communication dans l'accomplissement même du temps, « ce toujours de la non-coïncidence, mais aussi ce toujours de la relation – de l'aspiration et de l'attente » (Lévinas, 1983, p10). La communication avec l'Autre s'avérant impossible, même dans l'éros lévinassien de la caresse, qu'en est-il de la possibilité d'une relation avec autrui ? La relation à autrui apparaît toujours conflictuelle, conflit que Sartre met en scène dans un *Huis clos* infernal (Sartre, 1947). Conflit, mais aussi violence et persécution chez Lévinas : « autrui n'est pas seulement mon maître, il est mon persécuteur » (Lamarre, 2006, p74). L'amour lui-même apparaît comme une entreprise de séduction et de mauvaise foi chez Sartre. La rencontre avec autrui est-elle alors définitivement impossible ? Pour Buber, elle relève d'un idéal déstabilisant, rare, éphémère, conditionné par la possibilité de dire *Tu* à autrui car « le mot fondamental Je-Tu fonde le monde de la relation » (Buber, 1969, p23). Mais, la plupart du temps, l'homme vit sur le mode du *Je-Cela*, se fermant les portes d'une spiritualité contemplative. Enfin, au-delà d'une rencontre, autrui est-il même connaissable ? Non, car « autrui est par principe l'insaisissable : il me fuit quand je le cherche et me possède quand je le fuis » (Sartre, 1943, p449). Le désir d'altérité mène ainsi à une aporie de la connaissance.

3. L'inconnaissable de la relation, relation à l'inconnaissable...

3.1. L'inconnaissable ou l'altérité épistémologique

L'altérité nous ramène à l'épistémologie : relation intersubjective et statut de la connaissance sont en effet liés (Mallet, 1998). Il s'agit donc de penser le désir de savoir du sujet dans sa relation à l'Autre lorsqu'il atteint sa limite.

L'inconnaissable a déjà été nommé, même si ces noms ne sont que des trompe-l'œil, la limite ne pouvant être atteinte. Une première perspective psychanalytique

fait résider l'inconnaissable dans la relation : le transfert est *le non-théorisable de l'analyse* (Imbert, 1996). Une deuxième perspective, plus philosophique, serait qu'autrui porte en lui une *transcendance* (Sartre, 1943). Enfin, une troisième perspective serait que le sujet porterait en lui-même l'inconnaissable : au désir de savoir sur soi que le sujet adresse à l'autre, il n'y a pas de réponse. Lacan appelle *objet a*, l'illusion de ce savoir total qui ne reflète que l'inconnaissable : « nous marquons avec une notation écrite – une simple lettre – le trou opaque de notre ignorance, nous mettons une lettre à la place d'une réponse non donnée. L'objet *a* désigne donc une impossibilité, un point de résistance au développement théorique » (Nasio, 1992, p116). Un rapprochement entre Sartre et Lacan nous paraît intéressant : pensée par Sartre dans une relation d'extériorité à la conscience, l'altérité serait en revanche posée par Lacan à l'intérieur du sujet dans l'ordre du signifiant et du symbolique (Vassalo, 2003) : le sujet lui-même est Autre.

La relation à l'autre renvoie le sujet à l'Autre en soi. Ce retour sur soi, dont autrui est le médiateur, confirme le sujet dans son ipséité en surgissant comme négation d'une autre ipséité (Sartre, 1943). De plus, la prise de conscience de soi s'accompagne d'une transformation du sujet, conduisant à un processus d'*altération* qui est connaissance de soi et *autorisation* (Ardoino, 2000). Ce processus qui pose la question de l'identité ne se fait pas sans douleur : « c'est un cheminement d'explorateur ; c'est un billet sans retour vers une destination inconnue, où la mort est quotidienne, mort à nos visions du monde successives, et par là-même à nos identités successives, à nos « moi » successifs, et nos conceptions successives du moi » (Mallet, 1998, p44). Comment appréhender l'inconnaissable en soi ? Pour Lacan qui fait référence à Kierkegaard, l'inconnaissable provient d'un *trou du langage*, l'objet de l'angoisse étant ce que le langage lui-même n'arrive pas à nommer. Pour Sartre, l'inconnaissable se situe dans la *possibilité même de la connaissance* (Joannis, 1996).

3.2. *L'essence du désir de savoir*

L'inconnaissable est une création et une limite de la pensée rationnelle. En effet, la raison se révèle insuffisante à expliquer le principe de raison lui-même, laissant toujours quelque chose d'inexpliqué (Schopenhauer, 1966). Sartre ne dit pas autre chose : l'inconnaissable est créé par la nature de notre regard sur l'objet. Les apories de la raison objectivante sont un thème central de l'œuvre sartrienne : « à Ménon, Sartre pourrait répondre que la non-connaissance est un faux problème puisque précisément il n'y a rien à chercher : l'essence est au bout de l'existence » (Joannis, 1996, p37). Cependant, dès qu'on cherche à le nommer, l'inconnaissable sort du néant : le désir de savoir crée l'inconnaissable. Pour Schopenhauer, ce sur quoi bute la connaissance rationnelle, c'est la Volonté, la chose en soi, l'essence de toute énergie. Le désir de savoir, manifestation particulière de la Volonté, est ainsi promis à un éternel état d'insatisfaction et de manque, allant d'illusion en illusion et de réalisation en réalisation. L'inconnaissable attise sans fin le désir. Désir de savoir et

inconnaisable forment donc un couple inséparable, l'emblème de l'échec de la connaissance objective et rationnelle.

Le dépassement de cet échec est-il possible grâce à la pensée réflexive ? Cette interrogation rejoint l'ambition sartrienne de fonder une dialectique de la conscience. Or, la pensée en tant qu'elle est en train de se penser, se chosifie, ce qui annonce d'avance l'échec épistémologique de toute connaissance réflexive : « cet effort, pour être à soi-même son propre fondement, pour reprendre et dominer sa propre fuite en intériorité, pour être enfin cette fuite, au lieu de la temporaliser comme fuite qui se fuit, doit aboutir à un échec, et c'est précisément cet échec qui est la réflexion » (Sartre, 1943, p189). Le désir de savoir réflexif ne permet donc pas non plus d'accéder à l'inconnaisable.

Que reste-t-il au sujet désirant pour appréhender l'inconnaisable ? Schopenhauer et Sartre se rejoignent pour promouvoir la connaissance intuitive. Lorsque la connaissance s'affranchit de la volonté et de toute dépendance, le sujet peut accéder à la contemplation de l'objet qui s'offre à lui (Schopenhauer, 1966). « Il n'est d'autre connaissance qu'intuitive. La déduction et le discours, improprement appelés connaissance, ne sont que des instruments qui conduisent à l'intuition » (Sartre, 1943, p208-209). La Volonté schopenhaurienne s'affirme puis se nie : « l'homme arrive à l'état d'abnégation volontaire, de résignation, de calme véritable et d'arrêt absolu du vouloir » (Schopenhauer, 1966, p477). Chez Sartre, c'est dans et par l'échec de la connaissance réflexive que la conscience s'affirme en oubliant qu'elle est conscience. Autrement dit, le désir de savoir qui parvient à une claire conscience de lui-même s'évanouit en se réalisant. Ainsi, appréhender l'inconnaisable ne se peut qu'en vivant la renonciation à son désir de savoir.

Ces moments où, avec la Volonté le désir de savoir s'évanouit, s'appellent *présence à...* (Sartre), *rencontre* (Buber), *bien absolu* (Schopenhauer) ou encore *vacuité* (Krishnamurti). S'il est difficile de ne plus avoir de but, pour l'être humain qui se caractérise par sa quête insatiable de savoir, il est encore plus incertain de résister à la tentation de mettre en mots sa pensée. Or, sur ce chemin de vérité où il n'y a pas de guide, là où le penseur fusionne avec sa pensée, l'observateur avec l'objet observé, c'est de manière indicible que le contact se fait avec *ce qui est*. Tout discours d'explicitation devient impropre. Ce lâcher prise total conduit à une révolution complète de la conscience (Krishnamurti, 1997).

Conclusion et perspectives

Le désir de savoir de l'élève envers l'enseignant mène à un questionnement sur les limites de la connaissance qui renvoient le sujet à lui-même, à son regard sur l'autre et à son désir de savoir. Si la rationalité et la réflexivité, du fait même d'un désir de savoir que l'Inconnaisable alimente sans répit, échouent à donner des réponses satisfaisantes, la pensée intuitive qui s'affranchit du désir de savoir et de toute verbalisation apporte la perspective d'un au-delà du savoir sur la Relation et l'Autre en soi, trouvant son épanouissement ultime dans le renoncement au désir de

savoir, c'est-à-dire dans une gratuité d'objectif absolue : *l'essence paradoxale du désir de savoir est donc de conduire à sa propre renonciation pour accéder à ce qui est, expérience intuitive et indicible.*

Quelles sont alors les implications pratiques de notre réflexion pour l'élève ? Le désir d'altérité, exprimé par l'élève et révélé par notre approche par questionnaire, se révèle théoriquement multiple et paradoxal : il pourrait tout aussi bien être un désir de médiation (relationnelle, culturelle ou didactique), un désir d'appréhender le mystère de l'altérité, une porte ouvrant sur un processus de connaissance de soi, en même temps qu'une limite de la pensée rationnelle et réflexive, et le triomphe de la pensée intuitive et du non désir de savoir. Il nous faudra donc en tirer les conséquences opérationnelles en termes de réussite scolaire et interroger la pertinence d'un lien entre ce désir de savoir si particulier que nous avons cherché ici à définir et le niveau scolaire de l'élève.

Remerciements

L'auteur tient à remercier l'U.M.R A.D.E.F (Apprentissage-Didactique-Evaluation-Formation), Madame Christiane Peyron-Bonjan et Madame Jeanne Mallet, pour leur soutien.

Bibliographie

- Ardoino J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C., Chevallard Y., Schubauer-Leoni M.-L. (1996). *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*. Paris : La Pensée sauvage.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n°151, 111-162.
- Boimare S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Briançon M. (2005). A l'origine d'un « rapt » didactique du désir de savoir. Rencontre avec le désir de savoir de trois élèves de CM2 scolarisés dans une ZEP des Quartiers Nord de Marseille. *Psychologie & Education*, n°4, 53-70.
- Buber M. (1969). *Je et Tu*. Paris : Aubier.
- Cifali M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Espinosa G. (2003). *L'affectivité de l'école*. Paris : PUF.
- Imbert F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Joannis D. G. (1996). *Sartre et le problème de la connaissance*. Université de Laval.
- Krishnamurti (1997). *Le Livre de la Méditation et de la Vie*. Paris : Editions Stock (vf).

- Lamarre J.-M. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, n°29, 69-78.
- Lévinas E. (1983). *Le temps et l'autre*. Paris : PUF.
- Mallet J. (1998). *Les sujets en formation : illusion et nécessité ?* Université de Provence : Revue En question, Mémoire n°2.
- Meirieu P. (1987). *Apprendre....oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Morin E. (1994). *La complexité humaine*. Paris : Flammarion.
- Nasio J. D. (1992). *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Paris : Rivages.
- Peyron-Bonjan C. (1994). *Pour l'art d'inventer en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Platon (1979). *Le Banquet*. Lausanne : Editions de l'Aire, Le Livre de Poche.
- Rancière J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Sartre J.-P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Sartre J.-P. (1947). *Huis clos*. Paris : Gallimard.
- Sartre J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- Schopenhauer A. (1966). *Le monde comme volonté et comme représentation*. Paris : PUF.
- Sensevy G. (1998). *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Vassalo S. (2003). *Sartre et Lacan. Le verbe être : entre concept et fantasme*. Paris : L'Harmattan.