



HAL
open science

Faire face au monde : regard clinique et anthropologique sur des invariants et des singularités humaines

Françoise Hatchuel

► **To cite this version:**

Françoise Hatchuel. Faire face au monde : regard clinique et anthropologique sur des invariants et des singularités humaines. Arnaud, Gilles; Fugier, Pascal. Sociologie & psychanalyse: quelle praxis, quelle clinique?, L'Harmattan, pp.103-122, 2015, Clinique et changement social, 978-2-343-07854-0. hal-01410890

HAL Id: hal-01410890

<https://hal.parisnanterre.fr/hal-01410890v1>

Submitted on 10 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour citer cet article : Hatchuel Françoise (2015). Faire face au monde : regard clinique et anthropologique sur des invariants et des singularités humaines in Arnaud Gilles, Fugier Pascal, dir. *Sociologie et psychanalyse. Tome 2 : quelle praxis, quelle clinique ?* Paris : L'Harmattan, p. 103-122 (collection « clinique et changement social » vol. 21)

FAIRE FACE AU MONDE : REGARD CLINIQUE ET ANTHROPOLOGIQUE SUR DES INVARIANTS ET DES SINGULARITES HUMAINES.

Françoise Hatchuel

Maîtresse de conférences HDR

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Centre de Recherches en Education et Formation

Equipe « clinique du rapport au savoir »

« Les groupes fabriquent des objets spécifiques (langues, rituels, théories, mythes, divinités, substances...). Ces objets, à leur tour, fabriquent un à un les sujets du groupe »

Tobie Nathan (Nathan, 1998)

INTRODUCTION

Chercheuse dans une équipe qui se revendique de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville et al. 1999 et 2005), j'y apporte depuis quelques années ce que j'appelle une « perspective anthropologique » en m'appuyant sur des travaux ethnographiques concernant d'autres sociétés pour mieux comprendre quelles sont les grandes questions qui se posent au psychisme humain et comment les sociétés peuvent y apporter, sinon des réponses, au moins des étayages précieux pour le psychisme. Ma conception d'une approche clinique en sciences de l'éducation me conduit en effet à porter mon attention avant tout sur les situations et les dynamiques psychiques qu'elles peuvent favoriser, contrairement à une nosographie psychopathologique qui s'attacherait essentiellement à comprendre des « cas » individuels. Dans la lignée des courants de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles, je considère que les psychismes peuvent être plus ou moins soutenus dans le difficile travail que constitue le métier d'humain. L'anthropologie m'aide ainsi à comprendre *à quoi* les humains font face, et de quels outils les sociétés les dotent pour cela, tandis que la clinique d'orientation

psychanalytique me conduit à saisir, pour chaque sujet, *comment* il y fait face et avec quels enjeux psychiques. Ma question centrale, dans une problématisation qui doit beaucoup à la psychanalyste Piera Aulagnier, consiste à tenter de comprendre comment « on » peut soutenir Eros, c'est-à-dire l'investissement et le désir de vivre, qu'il s'agisse de celui des plus jeunes ou de celui des adultes qui les accompagnent, du sien ou de celui d'autrui.

Clinique d'orientation psychanalytique et anthropologie se rejoignent sur la question de l'engagement et de la prise de risque face au réel et dans le souci qu'elles ont de questionner l'altérité et la « rencontre » avec le terrain. Ce n'est évidemment pas un hasard si Georges Devereux, précurseur de l'utilisation d'une telle démarche d'inspiration psychanalytique en sciences sociales et humaines (Devereux, 1980), était avant tout anthropologue et ethnologue. À chaque fois, c'est le souci de trouver une humanité commune qui permettra l'entrée en contact. Au vu de mes expériences et de discussions avec des collègues anthropologues, il semble que cette rencontre avec l'altérité du terrain pour laquelle l'anthropo-ethnologue se forme quelque peu « sur le tas » puisse être facilitée par le travail d'élaboration groupale tel que le propose la clinique en aidant chacun-e à percevoir et analyser, avec l'aide du groupe, les affects en jeu. C'est pourquoi, dans ce texte où je souhaite montrer comment ces articulations peuvent opérer, à la fois sur le plan théorique et sur le plan clinique, je commencerai par les questions d'enseignement.

TRANSMETTRE ET INSÉRER

Dans mes pratiques de formation aux métiers dits « du lien », l'anthropologie me permet d'étayer la professionnalisation des étudiants et étudiantes en montrant en quoi les questions vives qui se posent dans leurs propres pratiques ne sont, finalement, qu'une modalité particulière, dans des institutions données, de problèmes communs à l'humanité : comment et pourquoi transmettre, comment se rencontrer et échanger, qu'est-ce que donner, sur quelles bases instaurer la confiance ? Etc. Il s'agit alors de prendre conscience que les pratiques professionnelles auxquelles les étudiant-e-s se destinent (ou qu'ils et elles exercent déjà) correspondent à des « fonctions » nécessaires dans toute société, mais pas forcément assurées sous la forme d'une profession spécifique.

Une des plus caractéristiques est sans doute constituée par ce que nous pourrions appeler « fonction d'affiliation et de transmission » c'est-à-dire le fait, pour toute société, de devoir se reproduire (une société qui n'y parviendrait pas serait bien évidemment vouée à une disparition rapide) et donc d'assurer l'insertion des nouveaux et nouvelles venu-e-s dans le « corps social » préexistant. De nombreux travaux d'ethnologues nous montrent comment, très tôt, les plus jeunes sont pris en charge par différents dispositifs, réels ou symboliques, marquant leur appartenance à un groupe donné. Une des situations les plus radicales nous semble être la circulation des enfants chez les Inuits telle que la décrit Bernard Saladin d'Anglure (Saladin d'Anglure, 1988) lorsqu'il

montre que près d'un tiers des enfants, notamment les aîné-e-s des jeunes couples, grandissent dans un autre foyer que celui de leurs parents biologiques, pratique qu'il relie à celle du partage des produits de la chasse et des échanges rituels de conjoints, dans un même mouvement qui vise à assurer la prééminence du groupe sur l'individu ou la cellule familiale. Dans d'autres cas, c'est l'appartenance à une lignée qui prévaudra, comme le montre Christian Geffray (Geffray, 1990) à propos des Makhuwa du Mozambique, chez qui le *nihimo*, le nom du clan si précieusement transmis lors des initiations constitue la référence principale des liens auxquels doit se référer l'enfant.

Quel que soit le foyer où grandissent les enfants, aucune société ne les laisse aux prises avec les seuls adultes qu'ils fréquentent au quotidien. Si « il faut plus qu'un homme et une femme pour faire un enfant », selon la belle formule de Maurice Godelier (Godelier, 2007), cette assertion vaut non seulement, comme cet auteur le montre, pour les mythes qui président à la conception et qui tous, font intervenir un élément transcendant, esprit surnaturel ou âme d'un ancêtre, mais aussi pour l'accompagnement de l'enfant tout au long de sa jeunesse : c'est toute la société qui est symboliquement présente dans ce processus, avec ses valeurs et ses croyances. Et c'est bien de cela qu'il s'agit pour « faire grandir »¹ un enfant : l'insérer dans un système plus large que les adultes auxquels il est « confié », système auquel il adhérera et qui lui garantira une place en même temps que lui-même contribuera à en assurer la pérennité. C'est tout l'enjeu du « contrat narcissique » passé entre le sujet et le groupe tel que le définit Piera Aulagnier (Castoriadis-Aulagnier, 1975).

Les métiers que l'on peut considérer comme des métiers « de la transmission », qu'il s'agisse par exemple d'enseignement ou d'aide à ce qui est considéré en Occident comme « la parentalité » (Houzel, 1999) peuvent alors être vus comme un mode de faire historiquement et culturellement marqué, répondant à la nécessité pour une société d'apposer sa marque sur les enfants, relativisant ainsi par exemple certains débats récurrents, tel celui sur les relations école-famille : ne pas laisser enfants et familles dans une relation duelle implique une fonction de séparation assurée dans nos sociétés par l'école ; l'anthropologie nous enseigne qu'il n'est pas aberrant que cette fonction soit parfois vécue comme violente. C'est cette perspective anthropologique qui me

¹ L'expression est empruntée au titre d'un dossier de la revue *Topique* (2006).

permet également de faire l'hypothèse qu'il devient difficile, pour toute société, d'imaginer que cette transmission pourrait échouer. Je parle ainsi de « déni anthropologique » (Hatchuel, 2010). Ramené au cas de l'école occidentale, ce déni devient celui des difficultés auxquelles expose tout apprentissage (Hatchuel, 2004), les blocages scolaires se transformant alors en pathologies individuelles à éradiquer, au lieu d'être considérés comme des moments ordinaires d'un processus complexe qu'il faut accompagner. On voit ici comment l'anthropologie aide à prendre du recul par rapport aux injonctions de l'institution.

De plus, ces éléments permettent de percevoir comment les sociétés protègent de ce que j'appelle, à la suite de Paul-Claude Racamier (Racamier, 1995), le « risque incestuel », c'est-à-dire le risque d'une collusion psychique intenable entre parents et enfants. Ceux-ci ont toujours à être séparés, et même si cette séparation peut être également source de souffrance, elle est garante d'un certain ordre social. Le déni des difficultés d'apprentissage évoqué plus haut devient alors aussi et peut-être avant tout un déni des difficultés qu'il y a à faire vivre et grandir des enfants, contribuant puissamment, pour reprendre les termes tels que les conçoit Piera Aulagnier (Aulagnier, 1975), à refouler Thanatos et soutenir Eros, c'est-à-dire à faire en sorte que l'étayage et l'investissement l'emportent sur le chaos et le découragement. C'est une interprétation possible de la place des femmes dans les sociétés patriarcales traditionnelles où l'impossible tâche d'accompagner l'entrée dans le monde des enfants leur est dévolue, quoiqu'il leur en coûte, parce que leur position sociale fait qu'ils sont leur principal raison de vivre, au sens premier du terme. Ces mêmes structures sociales se chargent ensuite d'assurer la nécessaire séparation. Les choses se compliquent lorsque les femmes, à juste titre, revendiquent un peu moins de déni et de souffrance, et un peu plus de participation aux affaires publiques, et que l'évolution des rôles qui en découle les conduit à devoir trouver par elles-mêmes une cohérence qui ne leur est désormais plus imposée de l'extérieur.

LE CYCLE DU DON

Nous percevons ici d'emblée comment les questions de transmission sont intimement liées au cycle du don². Or plusieurs travaux, depuis, ceux, fondateurs, de Marcel Mauss (Mauss, 2007)

² On pourra à cet égard se reporter à l'intéressant article de P. Fugier (Fugier, 2011) et à l'analyse du « circuit symbolique dans lequel Jacques Lacan inscrit le sujet ».

jusqu'à des recherches plus récentes (voir par exemple Godelier, 1996 ou Godbout, 2000) soulignent la dimension agonistique du don et les relations de pouvoir, voire d'emprise, à l'œuvre. Articulée à un travail d'élaboration personnelle, une réflexion sur le don vient alors repositionner le professionnel, comme en témoigne par exemple une étudiante lors d'une analyse de situation effectuée pour un dossier d'anthropologie : « J'ai été amenée à conduire un rattrapage d'été en mathématiques à une collégienne (...) À la fin du stage (...), j'ai remercié cette élève puisque grâce à elle je m'étais réconciliée avec les mathématiques (...) J'ai à présent l'impression que cette adolescente m'a offert un contre-don, à son insu, et qu'en retour je lui ai rendu [en la remerciant] un contre-contre-don ! Ses parents étaient d'un milieu très modeste aussi leur avais-je proposé un tarif incroyablement bas pour autant d'heures de travail. (...) il me semble que j'ai tenu à la remercier pour l'alléger d'un éventuel fardeau. Je crois n'avoir pas pu alors être uniquement dans le rôle de donatrice »³. On voit ici comment l'apport anthropologique développe le sens clinique en aidant l'étudiante à percevoir le jeu de don et de dette et la façon dont il opère pour elle.

Un ouvrage comme celui de Paul Fustier (Fustier, 2000) qui montre comment, en institution, le don est forcément présent et peut constituer un outil d'élaboration pour l'utilisateur, l'incitant à questionner son lien au professionnel qui lui fait face, sera ici précieux. L'auteur y souligne que ce sont les rituels qui pourront faire passer l'utilisateur d'une position de récipiendaire à une position de donateur, opérant ainsi le passage générationnel nécessaire et souvent occulté dans la relation d'aide. Face à la question clé de savoir qui doit donner quoi et qui doit recevoir quoi, et à partir de quelle position, la notion de rituels sera en effet essentielle pour montrer comment le cycle du don peut être régulé.

RITUELS ET MARGE

Les rituels sont de puissants outils de régulation sociale. C'est à propos des rites⁴ de politesse que j'ai commencé à m'y intéresser, lors d'une recherche collective (Blanchard-Laville, 2003) où nous avons filmé un enseignant de mathématiques qui faisait à propos de l'observatrice une

³ Lola Ostier, validation de l'EC « anthropologie et éducation », Master 1 de sciences de l'éducation, parcours « formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques », Université Paris Ouest Nanterre La Défense, session de juin 2010.

⁴ J'adhère au choix de Jean Maisonneuve (Maisonneuve, 1999) d'utiliser indistinctement rites et rituels.

remarque que certain-e-s d'entre nous trouvait « polie » tandis que pour d'autres elle relevait de la domination de genre. Les rituels donnent des places, mais quelles places ? J'opposais alors deux types de politesse, que je qualifiais à l'époque de « primaire » et « secondaire » et que j'ai ensuite appelés « politesse d'accueil » et « politesse de reconnaissance », la première signifiant que l'on a pris conscience de la présence d'autrui et lui garantit un espace de non-agression, tandis que la seconde va plus loin, en tentant de renvoyer à l'autre quelque chose de sa propre singularité. Aujourd'hui je tendrai à opposer plutôt procédure et rituels, la force du rituel résidant dans l'espace de marge qu'il laisse⁵.

Car mon intérêt pour les questions de transmission et d'insertion des jeunes m'a conduite par la suite, lors d'une recherche sur « le rapport au savoir de jeunes en difficulté » effectuée dans un institut thérapeutique, éducatif et scolaire à m'intéresser de plus près aux rituels, et notamment à ce qu'on appelle « rites de passage » à la suite des travaux fondateurs d'Arnold Van Gennep (Van Gennep, 1909), c'est-à-dire ces rituels qui marquent les grandes étapes de la vie : naissance (où le passage est à la fois celui de l'enfant inaugurant sa vie parmi les humains et celui des jeunes parents, surtout s'il s'agit d'un premier né), entrée dans l'âge adulte, mariage, mort. À partir de la séquence identifiée par Van Gennep (séparation du groupe d'appartenance antérieur, marge, agrégation au nouveau groupe), Victor Turner (Turner, 1990) en a particulièrement étudié la phase de marge et a montré que ces rituels étaient garants de la cohésion sociale dont ils étaient à la fois le produit et la source.

Ce questionnement trouve son origine dans l'entretien mené avec un des adolescents interviewés lors de la recherche précédemment citée et que j'ai nommé Stéphane. Entretien tout à fait spécifique puisque Stéphane reste muet durant environ vingt-cinq minutes... Si, dans un premier temps je tente de « m'accrocher » à mes supposées compétences d'enquêtrice à travers quelques relances censées être judicieuses, j'acte intérieurement, au bout d'une dizaine de minutes, que Stéphane restera muet, tout en choisissant de ne pas clore l'entretien pour autant. Pour accepter cela et le risque d'échec que ce silence représente pour la première recherche que je dirige, j'élabore à partir d'autres moments où j'ai vécu de tels désarrois, notamment dans des situations d'évaluation (baccalauréat) ou de concours. Je prends alors conscience que, dans ces situations, c'est en me rassurant sur le fait qu'un certain « minimum » était tout de même garanti (nous

⁵ Sur les procédures, voir Diet, 2003.

reviendrons sur ce minimum) que je pouvais surmonter le risque de ne pas être celle que je croyais être. Je considère alors que pouvoir soutenir cela en présence de Stéphane m'a permis de lui transmettre quelque chose de la possibilité de l'accepter tel qu'il était, tout en ne confondant pas son désir et le mien, ce que j'aurais signifié, me semblait-il, en mettant fin prématurément à l'entretien. Cette hypothèse a été confortée par le sourire complice que m'a adressé Stéphane lorsque, à l'issue de l'entretien, l'éducateur qui est venu le chercher m'a demandé si tout s'était bien passé et que j'ai répondu par l'affirmative (Hatchuel, 2009).

Les élaborations individuelles et collectives qui s'en sont suivies nous ont fait prendre conscience d'une culture dans l'institution que j'ai qualifiée de « mise au défi permanente » et que je peux définir comme l'imposition à autrui des épreuves qu'il doit réussir pour se juger digne de valeur, doublée d'une très forte mise en doute de sa capacité à y parvenir. La mise au défi impose donc de l'extérieur le jugement sur lui-même du sujet, ce qui n'est pas très nouveau, mais le rôle qu'a toujours tenu le monde extérieur dans la constitution du psychisme est ici comme capté, dans l'interaction, par un seul sujet, et sans doute la nouveauté est-elle là. Nous retrouvons ici le risque de collusion psychique lorsque le lien duel n'est plus médiatisé par le groupe. La mise au défi revient à soupçonner d'emblée le sujet de ne pas pouvoir réussir les épreuves qui l'institueront comme sujet digne de vivre et le somme de prouver, à chaque instant et aux yeux de l'autre soupçonneux, le contraire. C'est alors que les lectures anthropologiques m'ont fait prendre conscience que si les rites de passage, et notamment de passage à l'âge adulte, constituent une épreuve dont le sujet se tirera avec plus ou moins de brio, il n'est pas question d'y échouer, parce qu'il n'est pas question de ne pas devenir adulte (ni de redevenir enfant une fois le passage effectué). Ces passages sont garantis et irréversibles. Il y a donc bien là un minimum qui ne dépend pas du sujet et est « tenu » par le groupe, quoi qu'il en coûte.

L'épreuve sera plus ou moins bien réussie et chaque sujet la traversera différemment, mais elle sera franchie quoi qu'il arrive. Le rituel de passage traditionnel est un processus qui transforme en un résultat social visible et stable le cheminement émotionnel complexe et incertain que tout sujet doit parcourir pour trouver sa place dans le monde. Mais le rituel reconnaît que ce cheminement n'appartient qu'à lui, et lui en donne l'espace, durant la phase de marge. L'intime et le visible sont déliés, ainsi que la façon dont le sujet négocie l'épreuve et son résultat, alors même qu'il s'agit de traiter avec le plus intime de soi. Comme le souligne Miguel Benasayag : « La crainte de souffrir est terrible. Dans notre société, il n'y a pas de rite initiatique, pas de rite de passage. Dans

tous ces rites - je n'en ai pas passés moi-même, mais j'y ai souvent assisté dans les nations indiennes d'Amérique du Sud - en général le message consiste en cette idée que "tu peux résister à la douleur, au mal, à la tristesse. Tu peux faire avec". À l'inverse de nos sociétés, qui nous font croire qu'il est possible de ne pas ressentir tout ça. » (Benasayag, 2009). C'est en faisant assumer et vivre à chacun-e le risque de la peur et de la souffrance que les rites de passages font entrer le sujet entre de plein droit dans la nouvelle catégorie humaine qui le caractérise. C'est pendant la phase de marge que le sujet s'approprie ce passage dont le rituel reconnaît qu'il est tout sauf évident.

Les rituels de passage sont toujours des moments où viennent se réinstaurer des étayages symboliques venant soutenir les psychismes des sujets face à l'angoisse de mort et/ou de ne pas pouvoir vivre. Si nous regardons par exemple les différentes rites de naissance à l'œuvre dans de nombreuses sociétés (voir par exemple Bonnet et Pourchez, 2007), nous constatons qu'il s'agit toujours à la fois de prévenir les dangers qui guettent le nouveau-né (et donc de contenir l'angoisse des adultes quant à sa fragilité) et de l'instituer comme sujet appartenant à la communauté des humains, communauté qui le reçoit comme tel et atteste de cette appartenance

On peut alors repérer les « nouveaux rituels », tel qu'Erving Goffman (Goffman, 1974) a pu les définir également comme des passages : début ou fin d'une conversation, marquage d'entrée ou de reconnaissance d'une communauté (comme le montre le beau travail dirigé par Christoph Wulf (Wulf, 2004), etc. Mais ces passages-là offrent une différence fondamentale avec ceux des rituels de passage traditionnels : ils ne sont pas garantis par le corps social, et n'excluent donc pas le retour en arrière.

Je considère donc aujourd'hui que le rituel recouvre trois registres : les rituels quotidiens (dits « d'interaction », à la suite de Goffman) ; les grands moments qui marquent des passages importants, individuels ou collectifs ; enfin, les rituels religieux au sens large (incluant chamanisme et sorcellerie), c'est-à-dire toutes les situations où il s'agit de se référer à des éléments surnaturels. Les points communs de ces différentes situations me semblent résider dans le fait qu'il s'agit, à chaque fois, de faire avec de l'inconnu et de négocier un lien et un passage vers du « différent », que ce « différent » soit constitué par la part incompréhensible du monde (rites religieux), par un autre soi-même (rites de passage) ou par une nouvelle situation (rituels d'interaction). Certains de ces liens et de ces passages sont labiles quand d'autres, garantis par le corps social, excluent tout retour en arrière. Je pose alors l'hypothèse qu'une des fonctions

principale des rituels consiste, dans chacune de ces trois situations, à faciliter l'appropriation psychique et l'élaboration de ce passage en jouant à la fois sur l'existence d'un espace d'entre-deux et sur certains éléments de stabilité.

Or c'est bien sûr cette question de la stabilité que l'hypermodernité (Aubert, 2004) n'offre plus au sujet les garanties qu'offrent les sociétés que je qualifie de traditionnelles, c'est-à-dire celles où l'autorité au sens de Gérard Mendel (Mendel, 1971) reste opérante dans la mesure où les savoirs de la génération précédente sont suffisants pour permettre à la génération suivante de trouver sa place. Ce sont ces « points de certitude symboliques » tels que les définit Piera Aulagnier que l'hypermodernité fait vaciller et les rituels constituent un bon exemple pour repérer ce mouvement.

En effet, si Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1982) montre bien que le sujet a toujours négocié avec les rituels, en n'y adhérant jamais totalement, au moins le rituel « fictif », celui que l'on est censé respecter, existe-t-il clairement dans l'imaginaire et permet-il de se situer. Aujourd'hui, ce sont les normes elles-mêmes qui ne cessent d'évoluer. Le jeune couple marié dans une société traditionnelle change de statut (donc de droits et de devoirs), de mode de vie, de position. Les jeunes concubins qui vont déjeuner le dimanche dans la famille de l'un d'entre eux peuvent tout à fait cesser de le faire : il s'agit d'une négociation entre eux et avec les parents, même si les arguments des uns et des autres peuvent quelque peu puiser dans les « usages ».

La conséquence sur l'insertion des jeunes me semble fondamentale : alors que les rituels traditionnels réaffirment régulièrement les rôles et les positions sociales (Bourdieu, 1982), réassurant ainsi leur maintien par l'ensemble du corps social, et instituant chacun-e, parce que telle est la réalité sociale de sa situation, dans un nouveau rôle qui lui donnera une nouvelle identité, le sujet hypermoderne doit, lui, réaffirmer à chaque instant et par lui-même qui il est : c'est ce que j'ai appelé la « démonstration de soi », que j'oppose à la « fiction de soi ». C'est à partir de mes travaux initiaux sur la notion de rapport au savoir et d'une réflexion sur les différents types de savoirs valorisés par chaque société que j'ai été conduite à proposer cette distinction.

RAPPORT AU SAVOIR, CERTITUDES ET FICTION DE SOI

La thématique du rapport au savoir rejoint la question fondamentale qui se pose à l'espèce humaine lorsqu'elle doit amener ses enfants à faire face, psychologiquement et concrètement, aux

difficultés du monde extérieur : savoir, c'est avant tout savoir faire avec le monde, et se situer par rapport au savoir c'est se situer quant aux modalités possibles pour y prendre place.

Il me semble que ceux-ci ont essentiellement à voir avec la façon dont chacun-e va pouvoir faire face au doute et à l'incertitude, sachant que nous disposons pour ce faire d'un certain nombre d'« outils » construits par nos prédécesseurs, dont bien entendu le savoir. Mais des travaux comme ceux de Jeanne Favret-Saada (Favret-Saada, 1977) ou de Christian Geffray (Geffray, 1990 ; Geffray, 2001) nous permettent de saisir quelque chose des différents statuts possibles pour le savoir dans une société donnée. Lorsqu'il est clair que le savoir est là pour construire du sens, il est tout aussi clair que ce sens est avant tout le résultat d'un accord partagé. Mais lorsque, comme le souligne par exemple Jacqueline Barus-Michel (Barus-Michel, 2004), les savoirs valorisés dans une société ne sont plus des mises en sens mais des lois, leur statut change : ils deviennent *vrais*, et nous apprenons que seuls ceux-là sont valides, balayant ainsi quelques millénaires de travail humain pour parvenir à penser le monde. Il ne s'agit ainsi plus de raconter des histoires qui aident à vivre mais d'acquérir des certitudes intangibles. Je fais l'hypothèse que celles-ci viendraient alors prendre la place des structures sociales affaiblies comme étayage du psychisme. Sauf que le savoir étant partie prenante du psychisme, cela revient à demander au psychisme de s'auto-étayer. Comme le souligne Christine Delory-Momberger (Delory-Momberger, 2009), le sujet est sommé de s'instituer et, ajouterions-nous, de se prouver lui-même.

Là où les rituels lui permettent de mener tout un chemin intérieur dont seul le résultat sera affiché socialement, leur absence ou leur affaiblissement confronte à une obligation de prouver à chaque instant son adéquation aux normes en vigueur, ne laissant plus aucun écart entre ce qui est affiché et ce qui est vécu. Certains travaux anthropologiques, tels ceux de Christian Geffray (Geffray, 1990 ; Geffray, 2001) montrent ainsi remarquablement bien comment, dans les sociétés qu'il étudie, les certitudes ne sont pas de l'ordre du savoir mais du comportement : nul besoin de *savoir* si les *waitéri*, les « valeureux guerriers » yanomami qu'il étudie craignent ou non la mort (d'ailleurs chacun sait bien qu'en réalité ils la craignent), l'essentiel étant qu'ils se *comportent comme* s'ils ne la craignaient pas ; peu importe que le *nihimo* des *makhuwa* ne soit qu'un nom, pourvu qu'il définisse votre comportement et celui des autres à votre égard. Finalement on peut interpréter les rituels de passage comme une garantie que se donne une société que, quelles que

soient les affres qu'il traverse, le sujet finira par se comporter conformément à son nouveau statut.

Or, ce que notre recherche sur les jeunes en difficultés nous a montré, c'est que pour ces jeunes, le monde se conjugue de tant d'incertitude qu'ils doivent devenir eux-mêmes leurs propres certitudes. Et ce d'autant plus que notre rapport à la certitude s'est modifié. Lorsque les Yanomami « savent » qu'il existe des *waitéri* qui n'ont pas peur de la mort, ils ne prétendent pas qu'il s'agit là de *la* vérité de ces hommes. Il s'agit juste d'*une* vérité, soutenable et soutenue par le corps social et, en tant que telle, opérante. L'existence des *waitéri* est un mythe, il est vrai parce que tout se passe comme s'il était vrai, mais il n'est pas *réel*, et nul Yanomami ne chercherait à le démontrer. Chacun-e sait la force des histoires qui ne sont néanmoins que des histoires. L'anthropologue africaniste Michaël Singleton (non daté) souligne ainsi « qu'il n'y a pas moyen dans ces mêmes langues, et par conséquent dans les mentalités qu'elles articulent, d'opposer "croire" à "savoir" » (Singleton, p. 6). Il ajoute : « En Tanzanie, "mes" Wakonongo ne disaient pas "nous savons que $2+2=4$ mais nous croyons qu'il y a des sorciers", ils parlaient dans les deux cas de "savoir" (kujua) » (*ibid.*) si bien que les missionnaires chrétiens ont dû aller chercher un mot arabe pour traduire le *credo*...

La rationalité scientifique (surtout lorsqu'elle est mal interprétée, car les « vrai-e-s » scientifiques savent bien que les théories ne sont que des modèles aux durées de validité variables) nous pousse à un clivage plus que préjudiciable entre savoirs démontrés et croyances. Non pas qu'il s'agisse de les confondre (quelques siècles de modernité ont amplement prouvé la pertinence de leur distinction) mais plutôt de ne pas ôter toute validité à la croyance, dans le registre qui lui est propre. En effet, si seul le « savoir » (au sens de certitude démontrée) est valable, alors nos jeunes se retrouvent sommés, à l'image du monde de mettre en scène en permanence leur intériorité : c'est ce que j'ai appelé « se démontrer avant de pouvoir se rêver ». Nous repérons ici la conséquence d'une modernité avide d'emprise, où les savoirs doivent devenir prédictifs et les actes conformes à ce qui en a été prévu, au détriment de la résistance du réel (voir la magistrale réflexion de Gérard Mendel (Mendel, 1998) sur l'acte). Notre société vit dans la mystification qu'il y aurait *une* bonne façon de faire et que nous pourrions la découvrir alors que d'autres sociétés, avant nous et ailleurs, ont privilégié la forme du mythe pour aider leurs membres à donner un sens à leur vie, avec son lot d'injustice et de souffrance. L'anthropologie resitue dans une dimension plus vaste le travail d'élaboration psychique que la démarche clinique

d'orientation psychanalytique nous a appris à mener : non pas la thérapie individuelle d'un sujet « malade » et « anormal » comme on considère parfois la psychanalyse, mais bien l'incessant travail de construction du sens qu'exige la condition humaine.

Être dans la fiction de soi plutôt que dans la démonstration de soi, ce serait se concevoir de façon perpétuellement évolutive et en même temps ancrée, non pas dans des certitudes *a priori* mais dans ce que nous comprenons de ce qui, peu à peu, nous constitue et qui a à voir avec la façon dont nos parents, puis les autres figures identificatoires, nous ont rêvé et se sont rêvés eux-mêmes, en fonction de ce qui leur est nécessaire pour pouvoir soutenir l'idée de vivre et de nous faire vivre.

Je définis donc aujourd'hui la « fiction de soi » comme l'« histoire » de lui ou d'elle-même que chacun-e se « raconte » à partir ce qui lui a été « raconté », sachant que ce « récit » (et c'est pourquoi j'y mets des guillemets) se joue avant tout en acte. C'est par exemple cette étudiante qui, lors d'un travail groupal sur la transmission des modalités d'agir corporellement où je demande : « et votre mère, comment elle s'asseyait ? », répond : « ma mère ? Elle s'asseyait pas ! ». Ce qui, au-delà de la réponse immédiate, peut signifier (et c'était en tout cas ce qui a émergé pour cette étudiante) : « pour être la fille de ma mère, c'est-à-dire une femme active, efficace, présente au monde, je dois toujours être sur le qui-vive, et cela se traduit par exemple dans ma façon de répondre le plus vite possible aux demandes qui me sont faites ». La fiction de soi est une façon de relier des éprouvés archaïques en leur donnant une forme socialement pertinente. Elle est donc en quelque sorte la symétrique du roman familial : il s'agit de se relier à l'héritage en le réaménageant et non pas de le remplacer par une histoire plus prestigieuse, et elle reste le plus souvent souterraine. C'est une hypothèse d'avenir, un compromis pour trouver sa place et non pas un passé réécrit. Comme le dirait Gérard Mendel (Mendel, 1998), lorsque le sujet devient un acteur social, son pouvoir d'agir va pouvoir contrebalancer le fantasme.

UN EXEMPLE DE FICTION DE SOI : L'AUTOBIOGRAPHIE DE CARL ROGERS

J'ai pu tirer des fils de ce type-là lors de l'étude que j'ai faite de l'autobiographie de Carl Rogers, le célèbre psychopédagogue, parue en 1967 et rééditée dans un ouvrage collectif accompagné de nos analyses à l'occasion du centenaire de sa naissance (Hatchuel, 2003). En repérant des éléments de son lien à autrui, j'ai montré comment on pouvait comprendre sa théorisation pédagogique comme une réponse aux conflits psychiques qui le traversent ou du moins, si l'on ne

peut aller trop loin dans les hypothèses concernant une personne réelle, le succès de cette théorisation comme une réponse à *nos* conflits psychiques, dans une circularité du savoir assez proche de celle qu'évoque Tobie Nathan dans la phrase citée en exergue, où le psychisme puise dans les ressources dont il dispose pour se construire⁶.

L'étude des modalités de lien telles que les met en place Carl Rogers s'est faite sous deux aspects particuliers : d'une part la place subjective donnée aux départs, déplacements et changements de lieux de travail et donc de résidence, d'autre part l'affirmation plusieurs fois renouvelée de ne « rien devoir à personne ». J'ai croisé ces deux types de données autobiographiques avec des éléments de ce que je pourrais appeler le « contexte culturel » dans lequel avait grandi Rogers, c'est-à-dire ce que j'imaginai de sa culture religieuse et des valeurs dans lesquelles il avait grandi, imaginaire construit au triple tissage de son discours, de données concrètes et de la façon dont l'ensemble pouvait résonner en moi.

Rogers nous décrit une enfance austère, organisée par la religion (son père était pasteur) et la valeur « travail ». Carl et ses cinq frères et sœurs grandissent au début du siècle dernier, entre leur père développant une ferme « moderne » et leur mère dont les deux sentences favorites (en tout cas celles qui marquent l'enfant) étaient : « sortez du reste des nations et soyez séparés » et « toute notre rectitude n'est que haillons souillés devant Toi, Seigneur ». J'ai ainsi été renvoyée, d'une part à ce que je savais de la religion protestante et de la grâce divine, d'autre part à l'imaginaire prévalent autour de la construction des États-Unis, du mythe de la conquête et de la mise en valeur des terres, étayé par certains éléments objectifs (dates auxquelles les différents États sont entrés dans l'Union, climat et type de terre du Minnesota, éléments de théologie protestante...). Puis, j'ai repéré dans l'ouvrage de Rogers les dates des changements de postes (et donc de ville), et sur une carte le trajet qu'ils dessinaient. Le résultat est assez stupéfiant : après un premier voyage initiatique en Chine comme représentant d'une association étudiante à un congrès mondial, voyage au cours duquel il déclare avoir abandonné ses valeurs religieuses (mais dont il revient avec un ulcère à l'estomac !), Rogers part faire ses études à New-York, ville « intellectuelle » et « émancipée », et relativement éloignée du Wisconsin familial. Puis il revient.

⁶ À cela près que je considère que le sujet « remet à disposition » du groupe ses propres productions, là où Tobie Nathan situe plutôt les productions culturelles comme celles du groupe. Sans doute ma vision de la production de savoir est-elle plus « individualiste » que celle de Tobie Nathan, et c'est peut-être pour cela que je me sens malgré tout, plus clinicienne qu'anthropologue.

Pas à pas, poste après poste, le trajet dessiné sur la carte le ramène, en trente ans (de 1927 à 1957) et trois postes (situés successivement dans les États de New-York et de l'Ohio puis dans la ville de Chicago), à l'université du Wisconsin, celle-là même où il a fait ses études et où « il était simplement entendu tous membres de la famille iraient » (Rogers 1971/2003, p. 19) ! Rogers rentre donc « à la maison », en tout cas celle définie par sa famille, et sans doute faut-il considéré que, bien qu'affirmant ne rien devoir à personne, il y solde là une dette puisqu'en 1957, à 55 ans, psychologue reconnu dans l'université « familiale », il peut alors quitter les terres froides et rudes du Middle West et les luttes de pouvoir pour rejoindre un milieu doublement ami : il intègre un institut fondé par des collègues proches, et s'installe sous le soleil de Californie où il s'adonnera à sa passion pour la plongée sous-marine, que je vois comme le symbole de la mer(e) accueillante et douce qu'il s'est enfin autorisé à trouver⁷.

Le mouvement historico-géographique me semble ici absolument caractéristique d'un parcours psychique entre émancipation et dette à payer. Or, ce qui me frappe, c'est que ce mouvement est, finalement, impulsé dès l'enfance, puisque Rogers souligne par exemple comment l'installation à la campagne l'oblige à de nombreux transports et changements d'établissements mais qu'il est sommé de « rentrer à la maison tout de suite après l'école afin d'y faire [ses] devoirs et d'aider au ménage » (*ibid.*, p.14). Partir, donc, vivre des aventures, apprendre, mais revenir au plus vite. C'est ainsi que l'on pourrait parler de « climat », au sens large du terme, d'un ensemble de repères et de sensations donnés et incorporés. La notion de pictogramme de Piera Aulagnier (Aulagnier, 1975) va ici s'avérer très éclairante.

LA NOTION DE PICTOGRAMME

Pour pouvoir y vivre, avons-nous appris à rendre le monde rapide, lent, lisse, rugueux, piquant, doux... (les mots ici ne sont que d'imparfaites traductions des sensations emmagasinées) ? Et nous, dans ce monde-là, comment bougeons-nous, comment faisons-nous face aux difficultés, aux frustrations, à l'éloignement, la perte, etc. ? Si les certitudes ne sont plus déposées dans le symbolique, c'est alors peut-être dans les sensations premières que nous pourrions les retrouver.

⁷ Bien qu'il n'en dise rien dans son autobiographie, je fais le pari qu'à ce moment-là ses deux parents sont décédés et que donc la dette peut être définitivement soldée et ce d'autant plus qu'il mentionne (*ibid.*, p. 51) à quel point « l'intégrité et la sensibilité de [leurs] enfant [leur] ont donné d'énormes satisfactions » à lui et à sa femme, c'est-à-dire à quel point la chaîne de transmission est en route, tournée vers l'avenir.

Comme le dit Wittgenstein: « L'enfant n'apprend pas qu'il y a des livres, qu'il y a des sièges, etc., mais il apprend à aller chercher des livres à s'asseoir sur un siège, etc. » (Wittgenstein, 2006, p. 115). Mais ces sensations héritées, en quoi et comment deviennent-elles nôtres ?

C'est à partir de sa clinique de sujet psychotiques que la psychanalyste Piera Aulagnier a élaboré une théorie du psychisme humain se développant en trois temps : l'originare, le primaire et le secondaire. À la conception « classique » qui place les processus primaires sous le signe du fantasme et associe les processus secondaires à la symbolisation, elle ajoute la notion d'« originare », qui lui est propre, et qu'elle conçoit comme une formation très archaïque du psychisme, résultant de ce qui lui est parvenu trop tôt pour pouvoir être mis en image ou en mot. Elle utilise alors le terme de « pictogramme » pour désigner ces éléments « bruts » qui restent comme enkystés dans le psychisme (Castoriadis-Aulagnier, 1975). L'archétype du pictogramme se situe dans la rencontre « bouche-sein » et la façon dont elle est reçue par le nouveau-né, si bien que les processus originaires seront déterminants pour soutenir l'investissement du sujet, c'est-à-dire sa capacité à maintenir un désir vivant (Aulagnier, 1986). La façon dont j'interprète ces travaux me conduit alors à penser que pour que le Je, au sens où elle l'entend, puisse advenir, le sujet doit pouvoir soutenir une croyance minimale, et qui lui est transmise, en une certaine capacité de vivre malgré et avec la conscience de la mort.

Un des enjeux essentiels ici, que souligne bien Piera Aulagnier (Aulagnier, 1984), c'est l'écart autorisé au discours parental : l'interprétation du monde, en mots et en actes, qui nous est proposée, comment nous est-elle proposée ? Est-elle elle-même une certitude, une vérité absolue ? « C'est une douillette, un rapide, une contemplative... » Quelle place pour la surprise, le changement, les hésitations, les passages ? Quelle place pour que d'autres adultes puissent participer au rêve, tenir eux aussi un discours sur et avec l'enfant, transmettre quelque chose de leur rapport au monde, dans ses trois dimensions ? Cette théorisation me pousse alors à proposer le terme d'« anthropologisation » en complément de celui de socialisation.

« L'ANTHROPOLOGISATION » : PISTES POUR UNE DÉFINITION

En effet, si la question de l'insertion dans le monde des plus jeunes est parfois évoquée sous le terme de « socialisation », évoquant l'idée que l'insertion est avant tout sociale, je propose dans un premier temps plutôt celui « d'anthropologisation » (Hatchuel, 2010). Il me semble en effet qu'avant même l'insertion dans une société donnée (processus de socialisation) les sujets ont sans

doute à mettre en place un « devenir humain », une capacité à se soutenir en tant que « Je ». Une de mes hypothèses serait que, dans une société traditionnelle, socialisation et anthropologisation iraient de pair, alors que dans une société « liquide » pour reprendre le terme de Z. Bauman (Bauman, 2006) où la socialisation ne peut plus se faire de façon aussi simple, il y aurait à gagner à comprendre la façon dont les processus d'« anthropologisation » peuvent se mettre en place. Elle a à voir à la fois avec la façon dont Piera Aulagnier pense le Je et avec ce que nous dit Turner de la *communitas*.

Dans une société traditionnelle, la réception par la communauté est pensée en même temps que la place sociale qu'occupera l'enfant, en fonction notamment du lignage de ses parents et de ce que Bourdieu appelle leur « capital social ». Mais lorsque les places deviennent incertaines, les sujets ne peuvent donc plus se projeter dans un avenir à peu près imaginable pour se rassurer sur la possibilité pour eux de vivre. Non pas que le capital social ne soit plus efficient, mais plutôt que la société devenant elle-même incertaine, avoir une relative garantie d'être en position haute ne dit rien de ce à quoi ressemblera sa vie, sans parler de ceux et celles dont la position de départ préfigure plutôt une position basse. Il me semble qu'il y a là un changement fondamental : là où la société traditionnelle pense dans le même mouvement à la fois la possibilité de vivre et la forme de cette possibilité, je crois que nos sociétés exigent aujourd'hui de délier les deux. Comme si ce que Piera Aulagnier (Aulagnier, 1986) appelle la « capacité à investir », c'est-à-dire à maintenir un Je désirant et vivant, pouvait de moins en moins s'appuyer sur les éléments imaginaires et symboliques et ne pouvait plus compter que sur les processus originaires et les formes (ou plutôt les « non formes ») pictogrammiques reçues. C'est à partir de la façon dont il a été reçu, bercé, nourri, accueilli par les adultes mais aussi par le reste du monde extérieur (chaud, froid, bruyant, rapide, lent, fluide, heurté, etc.) que le sujet développera sa croyance à pouvoir se constituer en sujet humain susceptible de vivre au sein d'une communauté. C'est ce processus que je propose d'appeler « anthropologisation », placé sous le signe du pictogramme, alors que la socialisation serait de l'ordre du secondaire et du symbolique, et l'adhésion à l'imaginaire collectif (Giust-Desprairies, 2003) de l'ordre du primaire.

Nous pouvons comprendre, me semble-t-il, quelque chose de ce que serait l'anthropologisation à travers le beau travail d'observation d'un foyer de jeunes filles mené par l'anthropologue Eric Chauvier (Chauvier, 2008), lorsqu'il évoque Joy, une adolescente qui l'a particulièrement touché : « Joy est obstinément en dehors de la conversation. Je veux parler de l'intonation de sa

voix et de son inefficacité fondamentale à suggérer la colère » (Chauvier, 2008, p. 37). Joy « n'est pas là », et elle-même « ne semble pas croire en "l'impression de réalité" que ses propos sont censés traduire et que tout locuteur se forme avant de prendre la parole » (Chauvier, 2008, p. 49-50). Il me semble alors que ces sensations (voix, rythmes, tenue corporelle) par lesquelles passent ou non cet « effet de présence » ont exactement à voir avec ce que Piera Aulagnier appelle « le pictogramme » et que c'est bien là que se situe le travail d'anthropologisation.

Au final, je construis donc un modèle où, pour faire face à l'angoisse de mort, les humains investissent leurs enfants en les imprégnant de certaines modalités de rapport au monde, lesquelles modalités seront celles qui soutiendront ensuite l'investissement narcissique de chacun-e. Si bien que notre « fiction de nous » se construit d'abord en acte, mais des actes entendus à la fois dans leur dimension opératoire et dans leur dimension pictogrammique parce que ce sont les deux dimensions par lesquelles nous existons aux yeux d'autrui, ce qui veut dire qu'ils doivent être entendus et reçus non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour la part d'incertitude et d'indécidabilité qu'ils portent en eux. C'est pourquoi la part élaborative de la fiction de soi me semble résider dans l'écart autorisé au discours parental (mais un discours entendu également dans sa dimension pictogrammique, c'est-à-dire celui qui fait de nous des êtres rapides, tranquilles, inquiets, courageux, etc.), que cet écart ait été laissé d'emblée où qu'il soit issu de ce long travail d'élaboration que j'appelle « mouvement de recouvrement de la fiction de soi », en référence à Gérard Mendel et à son « mouvement de recouvrement de l'actepouvoir ».

Références bibliographiques

AUBERT, N. (sous la direction de) 2004. *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Erès (sociologie clinique).

AULAGNIER, P. 1975 : voir Castoriadis-Aulagnier.

AULAGNIER, P. 1982. « Condamné à investir », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, vol XXV, p. 309-330. Repris dans *Un interprète en quête de sens*, Paris, Ramsay, 1986, p. 325-358.

AULAGNIER, P. 1984. *L'apprenti-historien et le maître-sorcier – du discours identifiant au discours délirant*, Paris, PUF (Le Fil Rouge).

BARUS-MICHEL, J. 2004. *Souffrance, sens et croyance*, Toulouse, Erès (sociologie clinique).

BAUMAN Z. 2006. *La vie liquide*, Rodez, Edition Le Rouergue/Chambon.

- BENASAYAG M. 2009. « La liberté, c'est déployer sa propre puissance dans chaque situation ». Interview par Margot K., <http://www.article11.info/spip/spip.php?article468>
- BLANCHARD-LAVILLE, C. ; HATCHUEL, F. ; PECHBERTY, B. 1999. Dossier « approches cliniques d'inspiration psychanalytique », *Revue Française de Pédagogie*, 127, p. 8-48.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (sous la direction de) 2003. *Une séance de cours ordinaire. Mélanie, tiens, passe au tableau*, Paris, L'Harmattan (Savoir et formation).
- BLANCHARD-LAVILLE, C. ; CHAUSSECOURTE, P. ; HATCHUEL, F. ; PECHBERTY, B. 2005. « Note de synthèse : l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 151, p. 111-162.
- BONNET D. ; POURCHEZ L. (sous la direction de) 2007. *Du soin au rite dans l'enfance*, Paris, Erès/IRD.
- BOURDIEU P. 1982. « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, p. 58-63, repris dans *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, p. 121-134.
- CASTORIADIS-AULAGNIER, P. 1975. *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*, Paris, PUF.
- CHAUVIER, E. 2008. *Si l'enfant ne réagit pas*, Paris, Allia
- DELORY-MOMBERGER, C. 2009. *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*, Paris, Téraèdre.
- DEVEREUX, G. 1980 [ed. or 1967] *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- DIET, E. 2003. L'homme procédural. De la perversion sociale à la désobjectivation aliénante. *Connexion*, 79, p. 11-27.
- FAVRET-SAADA, J. 1977. *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard.
- FUGIER, P. 2011. « La sociologie et la psychanalyse au carrefour du symbolique – point de rencontre du contenu collectif de l'inconscient », *Les cahiers psychologie politique*, 18, <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1780>
- FUSTIER, P. 2000. *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod.
- GEFFRAY, C. 1990. *Ni père ni mère : critique de la parenté : le cas makhuwa*, Paris, Seuil.
- GEFFRAY, C. 2001. *Trésors. Anthropologie analytique de la valeur*, Paris, Arcanes.

- GIUST-DESPRAIRIES, F. 2003. *L'imaginaire collectif*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- GODBOUT, J. 2000. *Le don la dette et l'identité*, Paris, La Découverte.
- GODELIER, M. 1996. *L'énigme du don*, Paris, Fayard.
- GODELIER, M. 2007. *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*, Paris, Albin Michel.
- GOFFMAN E. 1974 [éd. or. 1959]. *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- HATCHUEL, F. 2003. « Un déni du conflit devenu théorie pédagogique », dans Collectif « Savoirs et rapport au savoir », *Autobiographie de Carl Rogers. Lectures plurielles*, Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation), p. 159-204
- HATCHUEL, F. 2004. « Le rapport au savoir des élèves : enjeux inconscients et élaboration. L'intérêt des groupes de parole », *Pratiques psychologiques*, 3, p. 133-139.
- HATCHUEL, F. 2009. « L'impossible intériorité et la mise au défi », *Cahiers de psychologie clinique*, 33, p. 121-138.
- HATCHUEL, F. 2010 « L'école lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 9, p. 105-120.
- HOUZEL, D. (sous la direction de) 1999. *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse, Erès.
- MAUSS, M. 2007 [1925]. *Essai sur le don*, Paris, PUF.
- MAISONNEUVE, J. 1999 (réédition). *Les rituels*, Paris, PUF (Que sais-je ?).
- MENDEL, G. 1971. *Pour décoloniser l'enfant : sociopsychanalyse de l'autorité*, Paris, Payot.
- MENDEL, G. 1998. *L'acte est une aventure*. Paris, La Découverte
- NATHAN, T. 1998. *Psychothérapies*, Paris, Odile Jacob.
- RACAMIER, P.-C. (1995). *L'inceste et l'incestuel*, Paris, Editions du Collège.
- ROGERS, C. 2003. « Autobiographie », dans Collectif « Savoirs et rapport au savoir », *Autobiographie de Carl Rogers. Lectures plurielles*, Paris : L'Harmattan (Savoir et Formation), p. 3-92 [éd. Originale française de l'autobiographie : Epi 1971].
- SALADIN d'ANGLURE, B. 1988. « Enfants nomades au pays des inuit Iglulik », *Anthropologie et sociétés*, vol. 12, n° 2, p. 125-166.
- SINGLETON, M. (non daté) « Du culte des ancêtres à la rentabilité des seniors : pour une anthropologie réaliste des (r)apports du troisième âge ». Texte inédit disponible sur www.dvlp.ucl.ac.be/pic_ucl_uam/ms_1_culte_ancetres_anthropologique_M_Singleton.html

TOPIQUE, 94 (dossier « faire grandir »), 2006.

TURNER V. 1990 [édition originale 1966]. *Le phénomène rituel : structure et contre-structure*, Paris, PUF.

VAN GENNEP, A.1998, [1909]. *Les rites de passage*, Paris, Picard.

WITTGENSTEIN, L. (von). 2006 [1951]. *De la certitude*, Paris, Gallimard.

WULF, C. (sous la direction de) 2004. *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse des communautés*, Paris, L'Harmattan (Savoirs et formation).