



**HAL**  
open science

## Style dans la transmission : contribution de la psychanalyse à la formation des enseignants.

Elisabete Aparecida Monteiro

### ► To cite this version:

Elisabete Aparecida Monteiro. Style dans la transmission : contribution de la psychanalyse à la formation des enseignants.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00799000

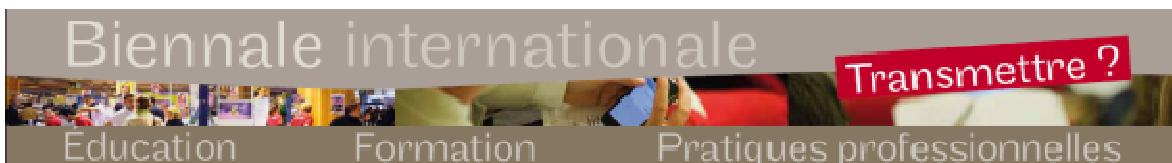
**HAL Id: halshs-00799000**

**<https://shs.hal.science/halshs-00799000>**

Submitted on 11 Mar 2013

**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.



Communication n°6 – Atelier 28 : Formation des enseignants en général

## Style dans la transmission : contribution de la psychanalyse à la formation des enseignants

*Elisabete Aparecida Monteiro, LEPSI (Laboratoire d'études et de recherches psychanalytiques et éducationnelles sur l'enfance) – Faculté d'Éducation de l'Université de Sao Paulo/FEUSP, post-doctorat, titulaire d'une bourse de recherche FAPESP.*

### Résumé:

L'ensemble des recherches sur l'éducation scolaire révèle une croyance : les impasses de la transmission ne peuvent être résolues que par la création de nouvelles méthodologies d'enseignement. Cette recherche propose de redimensionner cette foi dans les techniques, technologies et autres méthodologies d'enseignement qu'elle considère comme une illusion, celle selon laquelle il serait possible de contrôler les résultats de la transmission de la culture à l'école. Elle approfondit la notion de *style* dans le cadre de la tâche de l'enseignant à partir des propositions de la psychanalyse, qui suppose que soutenir la transmission signifie supporter une position exigeant de renoncer aux idéaux de perfection. Le sujet est impliqué dans tous ses actes et, dans la transmission, cela se traduit par un rapport singulier entre l'enseignant et la connaissance : son style.

**Mots clés :** Éducation ; transmission ; style ; autorité ; psychanalyse.

-----

Une recherche terminée en 2000<sup>1</sup> nous a permis de démontrer que la pensée pédagogique qui prédomine dans l'éducation brésilienne dénie ce que la psychanalyse appelle le *transfert*. Qu'est-ce que cela signifie ? Eh bien ! qu'elle se refuse à admettre qu'il est impossible de prédire les effets des relations interpersonnelles, y compris ceux qu'un professeur provoquera sur ses élèves et, donc, à reconnaître qu'il y a loin de ce que l'on entend produire chez un sujet à ce que l'on accomplit réellement ; en somme, elle nie le fait qu'il n'y a aucune causalité nécessaire entre les actions éducatives et leur résultat.

Ladite recherche n'avait aucune intention d'affirmer qu'un bon professeur doit s'y connaître en transfert ou en psychanalyse, ne serait-ce que parce l'éducation n'a pas vocation à recourir au transfert comme révélateur de l'inconscient. En outre, s'il n'y a aucun problème à ce que le transfert passe inaperçu, utilisé à tort, il peut maintenir infiniment ou violemment des effets de pouvoir, comme l'observait Mannoni (1973). Néanmoins, ce concept psychanalytique permet de révéler une bonne partie de l'inconsistance du discours qui, de nos jours, prétend fonder les décisions dans le champ de l'éducation.

---

<sup>1</sup> Monteiro, E. A. (2000) *Le transfert et l'action éducative*. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sao Paulo, Sao Paulo, Brésil.

Force est de constater que ce qui a le plus mobilisé les chercheurs dans le champ de l'éducation au Brésil est le fait que cette dernière traverse une crise, grave et chronique, alors qu'elle s'appuie sur un discours pédagogique qui convoite le statut de science. Cette aspiration à la « légalité » scientifique se retrouve dans les écrits d'historiens de la pédagogie, comme Cambi (1999), pour qui les changements ayant culminé sur la *pédagogie scientifique* ont rendu la pratique éducative plus efficace. Pourtant, il semble que l'éducation n'ait jamais été aussi éloignée de son objectif ; « La richesse de la recherche semble proportionnelle à la précarité des résultats » (Mougniotte *in* Avanzini, 1999, p. 123).

En misant sur une pensée pédagogique causale et sur des interventions ajustées à cet « apport scientifique », l'éducation a assumé de nombreuses finalités valorisant : le développement de capacités ; la préparation pour le marché du travail ; l'impératif de disposer de technologies et méthodologies conduisant l'élève à « apprendre à apprendre » et le professeur à « apprendre à réfléchir sur sa pratique » ; le paradigme des méthodes et techniques promettant des résultats ;<sup>2</sup> et, plus récemment, la mise à effet de diagnostics de troubles du comportement (hyperactivité, déficit d'attention, dépression...) qui rejoignent le discours médical soutenant la croissance de l'industrie pharmaceutique. Cette dernière disposition reflète clairement l'air du temps, car, comme le dit Roudinesco (1999, p. 30) « Le pouvoir des médicaments de l'esprit est [...] le symptôme d'une modernité qui tend à abolir chez l'homme non seulement le désir de liberté, mais l'idée même d'en affronter l'épreuve. Le silence devient préférable au langage, source d'angoisse et honte. »

Ces différentes dénominations scientifiques, qui participent à des codifications dans le contexte familial et scolaire, servent de normes déterminant la manière dont on perçoit et traite un enfant et/ou un élève avec ou sans problèmes. Comme la constitution subjective est propre des jeux de langage, elles finissent par (dé)subjectiver les sujets pris dans ces discours. En s'appuyant sur les propositions de Foucault, Guarido (2006) explicite cette disposition de l'école et de la famille :

D'un côté une production scientifique, en particulier dans les champs de la médecine et de la psychologie, qui se consolide à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au fil du XX<sup>e</sup> siècle, assise sur le présupposé qu'il est possible de mesurer empiriquement les comportements de l'homme, sa nature et les vicissitudes de son développement et de son adaptation pour construire des catégories universelles ; de l'autre, un ensemble de pratiques thérapeutiques et éducatives qui, comme elles se fondent sur cette rationalité scientifique, opèrent comme une de ses extensions, comme le montre l'ensemble des techniques ayant surgi au long de cette période pour rendre compte de ce qui s'est produit théoriquement.

Face à cette intrication de problèmes en éducation (clairement dans l'éducation brésilienne) et à une crise qui ne fait que croître, la psychanalyse cherche à comprendre les phénomènes de l'enfance et les effets de ce discours contemporain qui concède à l'adulte un lieu où il est paralysé, jusqu'à un certain point, et nettement déresponsabilisé. Il nous appartient donc de nous demander à quoi les symptômes des enfants, leurs difficultés de comportement et leurs relations difficiles avec les autres répondent, et quelles demandes leur ont été adressées. La psychanalyse convoque quiconque s'intéresse à l'Éducation à penser comment les offres symboliques d'aujourd'hui, propres d'un discours sur la science, la

---

<sup>2</sup> En 2001, le *Prêmio Jovem Cientista* (Prix jeune scientifique), promu par la Fondation Roberto Marinho (fondée par le plus grand groupe de médias brésilien), Gerdau (entreprise brésilienne leader de la production d'acier en Amérique) et le CNPq (Conseil national de développement scientifique et technologique, rattaché au ministère de la science, technologie et innovation du gouvernement brésilien), a élu le meilleur travail sur le thème « Nouvelles méthodologies pour l'éducation », confirmant un certain consensus autour de l'idée qu'il manque de méthodes pour enseigner.

médecine, la santé, la responsabilité individuelle pour le bien-être, et la recherche de satisfaction pleine ont affecté la manière dont les adultes se chargent de l'acte éducatif et de la transmission de la culture ainsi traversés par des idéaux sur l'enfance.

### **La problématique de notre recherche: l'illusion dans le discours pédagogique**

Le discours actuel produit et maintient l'illusion de ce que, avec le soutien des sciences, les démarches didactico-pédagogiques peuvent apporter des garanties dispensant l'implication effective d'adultes dans la transmission. La « Pédagogie scientifique » est donc hostile à l'idée de ce que la transmission puisse être une invention continue, aléatoire et risquée, et que, par conséquent, comme le souligne Mougnotte (in Avanzini, 1999), il n'est possible que de tâtonner, de tester des dispositifs inégalement pertinents et, ensuite, de les évaluer de manière plus ou moins rigoureuse. Or, en tant qu'invention constante, la transmission / l'action éducatrice est un défi permanent et l'efficacité d'une méthode n'est jamais garantie ni, moins encore, universellement couronnée de succès.

Ni le projet pédagogique et, donc, le programme des cours de formation de maîtres, ni les documents du Ministère de l'Éducation du Brésil ne semblent vraiment distinguer les concepts d'*enseignement* et de *méthodologie*, ce qui confirme leur illusion quant à la possibilité de garantir les effets de la transmission en éducation (Camargo, 2006). Ce que Bacha (2002) manifeste sous forme de questionnement pourrait peut-être être exprimé en une constatation : quand elle devient une *technique d'adaptation* ayant des prétentions scientifiques et le marché pour seule ambition, la conception de l'homme comme *œuvre à créer* est enterrée et l'éducation en tant qu'*art de former* se perd.

En opposition à tous les jonglages auxquels l'éducation se soumet du fait qu'elle aspire au succès, Lopes (2003) traduit ce que nous pourrions appeler le *succès d'une éducation*. Aux antipodes de l'idée d'atteindre des objectifs éducationnels ou un développement infantile maximum en suivant à la lettre les prévisions des théories psychologiques, pour cet auteur, le succès d'une éducation résiderait justement dans le fait qu'elle échoue ; c'est-à-dire que, comme le dit Cifali : « celui qui en est l'objet [enfant ou élève] contrecarre le projet forgé pour lui et se retrouve advenir comme sujet dans la différence et la séparation » (apud Lopes, 2003, p. 119). Par ailleurs, le discours pédagogique continue à résister à la notion de ce que l'inconscient de l'enseignant l'emporte sur ses intentions conscientes, affirmation à laquelle il nous faudrait donc renoncer.

Dans une perspective psychanalytique, il est élémentaire de reconnaître que la limite de l'éducation réside dans le fait que l'inconscient ne se soumet à rien, et c'est là la genèse de l'impossibilité structurelle que la psychanalyse dévoile face à une réalité univoque : la parole sous la médiation de l'*autre*. Donc, en dernière instance, c'est le désir qui parle. L'échec, dans ce cas, se traduit en succès et non pas en impraticabilité, puisque, en renonçant à l'idéal imaginaire d'un élève qui accomplit son *devoir d'être* un miroir du narcissisme de celui qui enseigne (muni de méthodologies, de didactiques et du discours médical et technologique, entre autres), l'enseignant résiste au malaise qui plane incessamment au-dessus de sa tâche de transmettre la culture en mettant en scène le *devoir être* (de l'idéal symbolique) impliqué dans l'acte de la filiation à une culture (Lajonquière, 1997).

Porteur d'un savoir cohérent et stable, selon le discours pédagogique actuel (au Brésil), le professeur suppose savoir ce qu'il dit. Cette prétendue « maîtrise de la transmission » suppose que les sujets y participant soient en position de contrôle (non divisés), que le savoir transmis conserve son identité à la vérité (de la science) et, finalement, que ce qui se prononce atteigne chacun également en ne produisant que des certitudes et des garanties, sans le moindre doute ou lacune (Cifali, 1999). A l'opposé, la psychanalyse comprend la transmission comme plus proche d'un *mal-entendu* que du *bien-entendu* auquel

le discours actuel aspire. Évidemment, dès que l'on ne parle plus de la place du *maître supposé (tout) savoir*, l'enseignement produit des effets et (selon la place de l'apprenti, également) se transforme en *acte*.

Pour ce qui est du dispositif de l'éducation ou d'une condition mettant en mouvement l'acte d'éduquer, Lajonquière (1997), qui définit ce dernier comme une *transmission de marques symboliques*, discute l'idée d'une « dette symbolique ». La disposition à assumer la tâche d'enseigner a son origine dans la dette que l'adulte a lui-même contracté par le bénéfice d'être introduit (par l'*autre*) dans le langage et la pensée (à l'*Autre*). La remise en cause promue par la psychanalyse offre des conditions pour que, selon Lajonquière, « les adultes viennent assumer la responsabilité de ce monde ancien où ils introduisent les enfants de fait. » (1999, p. 62) Hanna Arendt fait allusion à cette « dette » et à cette responsabilité dans *La Crise de la culture* : « La qualification du professeur consiste à connaître le monde et à être capable d'instruire les autres à son sujet, mais son autorité s'assoit sur la responsabilité qu'il assume envers ce monde » (1989, p. 239).

Or, pour autant que « connaître le monde [...] et [...] instruire les autres » semble évoquer des gestes mécaniques et rationnels (facilement optimisés par des méthodes et des techniques), il n'en est rien : un père transmet beaucoup plus qu'il n'y paraît quand il dit : « Mets pas ton doigt dans ton nez ! » et un professeur transmet beaucoup plus que le contenu d'une discipline. En filigrane, ils transmettent le respect pour l'autre, pour la culture et pour soi-même, une posture éthique, la passion pour la vie et l'étude, ainsi que le sérieux et l'engagement. Sans s'en rendre compte, ils soutiennent le lieu de référence de la culture en parlant au nom de l'Autre tout en laissant un espace pour que le sujet puisse surgir dans ce processus (Palhares, 2006).

Outre la dette découlant du fait que nous sommes introduits dans le monde du langage, il en est une autre qui provient de la différence entre ce que nous sommes devenus et ce que les attentes de nos parents recelaient. Or, c'est justement l'échec de l'éducation mentionné ci-dessus, qui, en réalité, se convertit en succès. Nous ne connaissons pas le montant de notre dette, mais, même si nous repassons tout ce dont nous avons hérité, il existera toujours un reste : « Loin de tendre vers zéro avec le temps, la dette que le petit reçoit via son éducation conserve son pouvoir d'endettement de telle sorte que, quand il grandit, il répète la renégociation engagée par l'adulte l'ayant précédé » (Lajonquière, 2006, p. 101).

### **Le centre de l'analyse conceptuelle : la relation singulière de l'éducateur avec la connaissance**

Au contraire de ce qui ressort, de nos jours, du discours dominant dans le champ de l'éducation, les insuccès ne s'expliquent pas par le manque d'adéquation de la relation professeur-élève, mais par le fait que le professeur a été destitué de *sa* position par rapport à la connaissance, soit de sa position de sujet supposé savoir. Destitution découlant en partie de ce même discours qui se pose en sauveur de la déroute éducative et qui se base, entre autres, sur l'effacement de la différence entre adulte et enfant, entre professeur et élève.

Le problème est que l'éducation d'un enfant implique la position de l'adulte. Si l'adulte est angoissé, désespéré par ses propres fantasmes, il ne parvient pas à soutenir cette position d'adulte face à l'enfant qui vient d'arriver. C'est alors que s'instaure le court-circuit dans l'éducation de tout enfant (Lajonquière, 2004).

Il est donc impératif de redimensionner les symptômes que le terme « échec scolaire » recouvre et, en ce sens, la psychanalyse offre des conditions pour éviter de tomber dans un double piège : celui de penser le professeur comme *maître-supposé-(tout)-savoir* parce que

possesseur d'un discours garantissant sa pratique ou celui de le penser comme maître impuissant parce qu'il est indécis et sans autorité dans sa position face à la connaissance.

Comme de nombreux auteurs l'ont déjà souligné, la psychanalyse décline toute invitation à offrir des modèles de « bien faire », de pratique pédagogique ou de transmission. Par contre, elle est disposée à participer à tout débat permettant de repenser l'éducation et surtout de la reconduire vers son objectif. En tant que tiers entre l'éducation et les idéaux « fondamentalistes » ou « totalitaires » qui entendent produire un élève cognitivement et émotionnellement idéal, mais qui n'ont fait qu'augmenter les échecs, la psychanalyse permet de récupérer le sens (perdu ?) de l'éducation, dans la mesure où l'enseignant y trouve une « autre écoute », comme le disait Voltolini (2001), et de jeter une lumière nouvelle sur l'éducation et ses idéaux pour offrir une vision plus nette de l'objet de cette dernière.

Les considérations finales de l'article d'Eliane Lopes proposent un statut de la psychanalyse dans sa confluence avec l'éducation :

La psychanalyse n'est pas tout non plus, mais elle peut fonctionner comme une discipline (mot à prendre ici dans deux sens ; organisation et matière scolaire) anti-idéale permettant de constater les idéalizations paralysantes et les identifications qui tourmentent les sujets. La psychanalyse ne prendra pas le pouvoir et elle ne donnera aucun pouvoir à qui que ce soit, mais elle pourra participer au débat démocratique contre toutes les formes de ségrégation et aider à construire une éthique de l'éducation et de nouvelles formulations pédagogiques pour miner les identifications soutenant les délires d'idéal et les assujettissements identitaires qui sont le véritable cauchemar de l'éducation et de la pédagogie contemporaine (2003, p. 122)

Le regard psychanalytique sur l'éducation nous conduit à affirmer que les illusions de l'éducation ne doivent pas être les mêmes que celles de la pédagogie. De fait, pour penser à la psychanalyse en tant que discipline du champ de l'éducation il faut concevoir la spécificité de son enseignement à des enseignants. Or, pour ce qui est de la spécificité de la transmission de la théorie psychanalytique, dans « Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse », de 1932, Freud dit clairement que son enseignement ne peut pas être appris, mais expérimenté et qu'il est une actualisation. Une autre spécificité est qu'il ne peut pas être pensé comme simple ajout dans le champ épistémologique, comme cela est le cas de l'enseignement des théories psychologiques du développement, car il transmet autre chose, plus proche d'une soustraction : la soustraction de la certitude.

La psychanalyse constitue un corps théorique offrant à l'Éducation une « autre forme de penser », qui l'affranchit de la recherche infructueuse de la connaissance absolue et du contrôle de l'action éducative. L'enseignement de la Psychanalyse aux enseignants se présente à l'Éducation comme une possibilité de sortir de son immobilisme ou d'en finir avec les « jonglages » stériles. Cependant, comme chaque fois qu'elle se rapproche d'un autre champ de la connaissance, quand la psychanalyse aborde la formation des enseignants, elle est sujette à des défigurations pouvant produire des dogmatismes qui finissent par « justifier » certaines attitudes pédagogiques. Pour que la psychanalyse se garde de possibles dérives, déjà signalées par des auteurs comme Piera Aulagnier (1986), vers une proposition positive, la transmission de la théorie psychanalytique aux enseignants n'a pas d'autre solution que d'alimenter la remise en cause.

Le principal effet de l'enseignement de la psychanalyse à des enseignants serait donc de leur faire remettre en question le désir auquel ils répondent en acceptant d'occuper ce lieu et, jusqu'à un certain point, d'éviter «... les pièges de [leur] propre parole, de la fascination propre à la position de sujet supposé savoir, et, donc de l'usage qu'il[s] peu[ven]t en faire » (Aulagnier, 1986, p. 43).

En somme, la présence de la Psychanalyse en Éducation passe par la condition de ce que l'idéal n'efface pas le sujet. Le désir qui pousse ce dernier vers une position de maître se traduit par une infinité de « méthodologies » ou modes de transmission à partir du lieu qu'il occupe entre l'apprenti et la culture, en une succession toujours inédite de *styles*. La transmission de la culture, comme le soutiennent Lajonquière et Hanna Arendt, puisqu'elle est destinée à un autre, exige un *style*.

### **La contribution de cette recherche: le concept de style dans l'éducation**

Dans l'Antiquité, le *style* était un poinçon dont les personnes se servaient pour enregistrer leurs pensées dans la cire ; chacun avait sa propre façon de manier le style, sa lettre. Le style est l'individualité et le mouvement de l'esprit qui, comme le dit André Lalande dans son *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie* (1980, p. 344), devient « visible dans l'arabesque capricieux que la pensée trace dans son cours. ». Lacan (apud Kupfer, 2001) dit que, dans les styles, une culture gardait ses trésors. Voilà pourquoi un style peut être pensé comme un vase, comme ces grands récipients de céramique où certains peuples de l'Antiquité conservaient les documents contenant leurs lois.

Par-delà la connaissance véhiculée par la position de maître, la condition de possibilité de toute transmission étant le style, nous pouvons affirmer, comme Lacan le faisait à propos de l'enseignement de la Psychanalyse, que ce qui se transmet dans tout acte éducatif c'est le style lui-même. Singulière marque du sujet du désir, le style traduit un mode particulier du rapport à la connaissance, il se construit dans les rencontres successives avec les objets de la connaissance, qu'il façonne, il établit les « modèles de relation » avec ceux qui sont chargés de les transmettre, et, finalement, il s'exprime comme une forme spécifique de témoignage d'un savoir : « “Ça a été avec la géographie”, dit-il [le professeur] ; ou plutôt « “Témoignez de *comment* j'entre en rapport avec l'objet de connaissance et vous pourrez appréhender *comment* il participe à mon économie libidinale [...] *comment* il me distrait de mon manque”. » (Kupfer, 2001, p. 133-134, souligné par l'auteur).

En contemplant l'autre dans l'exercice de son style propre, un enfant construira son style et s'y construira. En contemplant le professeur dans l'exercice de son style propre d'appropriation de l'objet de la connaissance un élève construira un style cognitif propre et s'y construira (Kupfer, 2001, p. 129).

Paradoxalement, ce qui est transmis ne saurait être copié, puisque toute tentative de ce genre ne saurait être qu'une mauvaise caricature du modèle.

Nos créations sont l'expression des influences subies au long de notre vie et de notre formation. Le défi sera de trouver notre manière de faire quelque chose, car bien que tributaires de ceux qui nous ont enseignés et nous ont respectés, nous ne pouvons pas en constituer une simple copie (Palhares, 2006).

Comme pour l'enseignement de la psychanalyse, toute transmission peut se faire par le style, comme le seul moyen "où la vérité se manifeste plus caché dans les révolutions de la culture» (Lacan, 1966, p. 458). Le style se manifeste dans l'éducation comme "méthodes" naturelles. En d'autres termes, la transmission de style produit des «méthodologies» quant à la connaissance et au savoir.

«Le style est l'homme même» (aphorisme de Lacan cité par Buffon à l'ouverture de «Écrits»). Cela signifie que le style de l'homme est la clé de la subjectivité profonde, la première vérité du sujet. Le style, c'est l'inconscient lui-même.

L'idée de style contrarie le désir véhément, commun à toute entreprise pédagogique, de modèle de transmission le plus approprié. La rationalité qui dirige la pensée dominante dans la pédagogie, qui lui fait croire que tout peut être expliqué, tend à transformer toute connaissance en méthode. Toutefois, comme le dit Millot (1987) dans un texte classique, il n'est nul besoin de savoir ce qu'il faut faire pour être un bon enseignant, car ce qui fait *acte* dans l'éducation échappe à l'appropriation d'un savoir ou d'une pensée pédagogique : « L'éducation d'un enfant ne provient pas d'une déduction plus ou moins réflexive de propositions prétendument scientifiques » (Lajonquière, 2004). En somme, le modèle ou la méthode que l'on cherche à expliquer et reproduire se fonde sur le rejet même du style.

Plutôt que de chercher un fondement ou une autorisation dans un discours qui lui est externe, simplement auxiliaire, et qui, en dernière instance, l'empêche de se voir, le professeur peut plonger dans la complexité des fantasmes inconscients que la situation formative éveille en lui en se rapprochant des fondements et dispositions caractérisant sa singularité d'enseignant, son *style* (Monteiro, 2005, p. 160).

### **Considérations finales: les résultats**

La réflexion proposée par la psychanalyse, dont ce travail n'aborde que la notion de *style*, suppose que le professeur resignifie son action auprès des élèves. Cela signifie tenter de réexaminer ses buts idéalisés qui visent à encourager l'acte éducatif dans l'actualité et qui ne sont qu'une adéquation scientifique animée par des théories psychologiques et des apports technologiques.

La conséquence de penser à partir du *style en éducation* est justement la responsabilisation pour la transmission de la culture. Le style « parle » d'un acte responsable et, pour les enseignants et les élèves, son manque surgit sous la forme de multiples symptômes qui affichent l'échec en éducation.

Il convient d'ajouter que l'absence de style n'explique pas toutes les contingences d'une difficulté d'apprentissage (Palhares, 2006), car nous savons que certaines causes très singulières peuvent être à la base des différents rythmes et manières d'apprendre. Néanmoins, nous voulons souligner, dans cette proposition, que penser au style mobilise tout enseignant déstabilisé de *son savoir* par les discours décrits ci-dessus à agir.

Cette recherche en cours cherche à établir une vision ample du processus de déresponsabilisation de l'enseignant dans le cadre de la famille et de l'école qui se traduit par la suspension du *style dans la transmission*. Ainsi, elle vise à trouver dans le discours psychanalytique des possibilités de faire obstacle à la crise du *style dans la transmission* dans la mesure où ce discours révèle des canaux de dialogue avec l'Éducation dans le contexte de la formation d'enseignants.



## Bibliographie

Arendt, H. (1989) *La Crise de la culture*. Paris : Gallimard.

Aulagnier, P. (1986) *Un Interprete en quite de sens*. Paris: Ramsey.

Bacha, Márcia Neder. *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

Camargo, A. C. C. S. de. *Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2006.

Cambi, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

Cifali, M. *Educar, uma missão impossível – dilemas atuais*. Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, n. 7, p. 139-150, 1999.

Freud, S. [1932] *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise*. Coleção Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXII, 1994.

Guarido, R. *A presença do discurso médico na educação*. In *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: [www.proceedings.scielo.br](http://www.proceedings.scielo.br). Acesso em: 14/04/2008.

Kupfer, M. C. M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

Lajonquière, L. de. *Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre Psicanálise e Educação*. Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, n. 2, p. 27-43, 1997.

\_\_\_\_\_. *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: Escritos de Psicanálise e Educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *O Professor no divã*. Entrevista concedida ao Caderno Educação do Jornal Folha Dirigida, 2004.

\_\_\_\_\_. *A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância*. In *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 89-105, 2006.

Lalande, A. (1980) *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lopes, E. M. T. *A educação (não) é tudo*. Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, n. 15, p. 112-123, 2003.

Mannoni, M. (1973) *Education impossible*. Paris: Éditions du Seuil.

Millot, C. (1987) *Freud Anti-pédagogue*. Paris: Navarin Éditeur.

Monteiro, E. A. (2000) *Le transfert et l'action éducative*. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sao Paulo, Sao Paulo, Brésil.

Monteiro, E. A. (2005) *A propos d'une spécificité de la psychanalyse à l'université: la formation des enseignants*. Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université de Sao Paulo, Sao Paulo, Brésil.

Mougniotte, A. *Os métodos de ensino e trabalho*. In: AVANZINI, Guy (org.). *A Pedagogia atual: disciplinas e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 1999, p. 109-123.

Palhares, O. *Transmissão e estilo: o que define a singularidade na relação professor-aluno?* In *Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: [www.proceedings.scielo.br](http://www.proceedings.scielo.br). Acesso em: 14/04/2008.

Roudinesco, E. (1999) *Pourquoi la psychanalyse?* Paris: Librairie Arthème Fayard.

Voltolini, R. *As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores*. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. Disponível em: [www.proceedings.scielo.br](http://www.proceedings.scielo.br). Acesso em: 14/04/2004.

