

UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES-SAINT-DENIS
ECOLE DOCTORALE PRATIQUES ET THÉORIES DU SENS (ED 31)
EQUIPE D'ACCUEIL CIRCEFT (EA 4384)

THÈSE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Vincent GEVREY

DES GROUPES DE PAROLE AU COLLÈGE

*Etude clinique de discours de collégiens sur leur vécu scolaire pour
appréhender les processus psychiques du décrochage scolaire adolescent.*

Thèse soutenue le 24 novembre 2016

Sous la direction de **Laurence Gavarini**

Jury :

- | | |
|--------------------------|--|
| Laurence GAVARINI | Professeure en Sciences de l'éducation
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis |
| Serge LESOURD | Professeur de Psychologie clinique
Université de Nice |
| Dominique OTTAVI | Professeure en Sciences de l'éducation
Université Paris Ouest Nanterre La Défense |
| Bernard PECHBERTY | Professeur émérite en Sciences de l'éducation
Université Paris Descartes |

UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES-SAINT-DENIS
ECOLE DOCTORALE PRATIQUES ET THÉORIES DU SENS (ED 31)
EQUIPE D'ACCUEIL CIRCEFT (EA 4384)

THÈSE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Vincent GEVREY

DES GROUPES DE PAROLE AU COLLÈGE

*Etude clinique de discours de collégiens sur leur vécu scolaire pour
appréhender les processus psychiques du décrochage scolaire adolescent.*

Thèse soutenue le 24 novembre 2016

Sous la direction de **Laurence Gavarini**

Jury :

- | | |
|--------------------------|--|
| Laurence GAVARINI | Professeure en Sciences de l'éducation
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis |
| Serge LESOURD | Professeur de Psychologie clinique
Université de Nice |
| Dominique OTTAVI | Professeure en Sciences de l'éducation
Université Paris Ouest Nanterre La Défense |
| Bernard PECHBERTY | Professeur émérite en Sciences de l'éducation
Université Paris Descartes |

Equipe d'accueil du CIRCEFT

Centre Interdisciplinaire de Recherches « Culture, Education, Formation, Travail »

Axe de recherche

Clinique de l'éducation et de la formation

Approches psychanalytiques, socio-cliniques et institutionnelles (CLEF-apsi)

Université Paris 8 Saint-Denis,

2 rue de la liberté

93526 Saint-Denis Cedex

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord Laurence Gavarini pour son accompagnement durant ces quatre années d'adolescence professionnelle. Parsemées de doutes, de moments de réflexions intenses, d'incompréhensions parfois, mais aussi de découvertes multiples, ces quatre années m'ont amené sur des *chemins de traverse* (pour reprendre la belle expression de l'Association La Bouture) que je ne soupçonnais pas. Laurence, vous m'avez offert non seulement l'opportunité d'effectuer une thèse mais vous m'avez également permis de la réaliser pleinement en me proposant cette inscription dans la recherche *S'arrime à quoi ?* du laboratoire. Cette expérience professionnelle et personnelle m'a permis, à vos côtés, de grandir intellectuellement.

Je remercie Dominique Ottavi, Bernard Pechberty et Serge Lesourd pour leur participation au jury de cette thèse et pour leurs précieux commentaires.

Je remercie plus particulièrement Bernard Pechberty qui, au moment ma reprise d'études en Licence à l'université Paris 5 alors que j'étais éducateur spécialisé, m'a fait découvrir les richesses de la psychanalyse et m'a permis de comprendre mon propre rapport au savoir et ce que pouvait signifier le transfert dans la classe. Je le remercie également d'avoir fait le lien avec Laurence Gavarini au début de ce doctorat.

Je remercie également les enseignants-chercheurs du CIRCEFT ainsi que les membres de l'école doctorale *Pratiques et théories du sens*. Une pensée plus particulière pour mes trois compères, Véronique, Mej et Alexandre, qui m'ont littéralement porté, chacun à leur manière, lors des SP (mais aussi de manière plus individuelle) et qui ont m'ont conforté dans l'idée de cette thèse, à savoir l'importance de la pulsion grégaire sur le psychisme individuel et subjectif humain. Un remerciement plus particulier pour Véronique dans son accompagnement de toute fin de thèse, son soutien acharné et ses précieux conseils de *grande sœur docteure* pour que je ne « décroche » pas.

Je remercie Bérénice pour sa patience, son soutien, ses lectures, ses remises en causes et en question sur ce que je souhaitais soutenir. Je la remercie d'être là, tout simplement. Merci aussi à sa famille pour son soutien aussi bien affectif que matériel. Merci à Alain de m'avoir accueilli sur Paris durant ces quatre années. Merci également à mes parents qui n'ont jamais douté de moi malgré mon chemin scolaire plus ou moins chaotique.

Merci enfin à mes amis, et plus particulièrement à Bastien pour sa lecture « littéraire » en fin d'écriture.

Enfin, même si elle ne peut en être consciente, je remercie ma fille, Margaux, d'avoir supporter son père... et ses absences.

RÉSUMÉ

Depuis le début du 21^{ème} siècle, le décrochage scolaire demeure l'un des principaux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs de nombreux pays occidentaux. Il a été étudié et analysé à la fin des années 1980 en Amérique du Nord, mais sous des formes essentiellement descriptives et quantitatives afin de déterminer un profil type de décrocheurs. Dans les années 1990 et 2000, des sociologues de l'éducation ont défini le décrochage scolaire comme le résultat d'un long processus qui implique l'individu, tant au niveau personnel et social que sur le plan éducatif.

S'appuyant sur ces différents travaux, cette thèse pour l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique pour interroger le décrochage scolaire comme un processus entrant en résonance avec celui de l'adolescence. Elle questionne la notion de rapport aux savoirs pendant la période de l'adolescence en s'appuyant sur des groupes de parole suivis d'entretiens individuels avec des collégiens de la région parisienne. Ceux-ci ont permis de faire apparaître l'importance de la prise en compte des mouvements transférentiels au sein des groupes d'adolescents pour appréhender le décrochage scolaire.

L'analyse du matériau empirique tend à démontrer que le décrochage scolaire n'est pas un état de fait soudain et irrémédiable mais qu'il est inhérent à la délicate période de transition de l'adolescence, que le sujet-adolescent traverse non seulement individuellement, mais aussi en groupe, de manière plus ou moins sereine et apaisée. L'écoute clinique de témoignages de collégiens se révèle un dispositif pertinent pour comprendre la problématique sociétale du décrochage scolaire, en mettant à jours ses liens avec le processus du décrochage adolescent.

SUMMARY

From the beginning of the 21st century, school dropout remains one the main challenges for the educational systems in many western countries. It has been studied and analysed in the late eighties in North America, but essentially with descriptive and quantitative methods in order to define the standard profile of children concerned by this phenomenon. In the nineties and the first decade of the twenty-first century, sociologists specialised in education defined school dropout as the result of a long process in which the individual is personally, socially and educationally involved.

Based on these different researches, this thesis for the Education Sciences Ph.D. is following a clinical approach inspired by psychoanalytical methods, to consider school dropout as a process in connection to adolescence transition period. This study focuses on the specific relation with knowledge during the adolescence period, by setting up talking groups followed by individual interviews with teenagers from the Paris region. It highlights the need to consider transfer movements inside teenagers' groups in order to apprehend school dropout.

The analysis of the empirical material tends to demonstrate that school dropout is neither a sudden, nor an irreversible occurrence, but that it is fully part of the difficult adolescence transition period, which teenagers go through not only individually, but also as part of a group, in a more or less serene and peaceful way. The clinical listening of teenagers' records appears to be a relevant method to understand the school dropout process as a social issue, by revealing its links to the adolescence dropout process.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	14
PREMIÈRE PARTIE :	26
CHEMINEMENTS DE LA RECHERCHE ET REPÈRES CONCEPTUELS	26
CHAPITRE 1 : ETAT DE LA QUESTION SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE	28
Discussion sur la définition française officielle du décrochage scolaire	29
<i>The drop out school</i> : une invention canadienne.....	32
De la massification de l'accès à l'école à la problématisation de l'échec scolaire en France.	39
Une recherche et deux colloques pour une même cause : comprendre et appréhender le décrochage scolaire	43
Le décrochage scolaire est-il devenu une fatalité scolaire ?.....	49
La catégorisation des « décrocheurs » et les dispositifs d'accueil : les effets du décrochage	53
De la déscolarisation aux ruptures scolaires : d'autres noms pour identifier une même problématique ?	60
Les recherches plus récentes sur le décrochage scolaire (2010-2016).....	65
Synthèse de l'état de l'art et situation de la thèse	69
Déconstruction et (re)construction de l'objet de recherche	73
Les décrocheurs	73
Une théorie de l'étiquetage : la rupture microsociologique inspirée par les travaux de H.S. Becker	76
A quoi sert l'étiquetage ?.....	79
Pour résumer les problématiques et hypothèses de la recherche.....	84
CHAPITRE 2 : LES CHEMINEMENTS DE LA RECHERCHE	86
De <i>l'éthique-tage</i> à l'éthique dans la recherche : réflexion sur ma posture clinique	90
Transfert(s) et contre-transfert(s) dans la recherche : mon implication de chercheur	94
De l'écoute clinique à la retranscription scripturale : à la croisée de l'association libre et de l'analyse thématique. Explication de l'analyse de contenu.....	101

CHAPITRE 3 : CONSTRUCTION DES TERRAINS DE RECHERCHE ET

REPÈRES CONCEPTUELS 106

Rencontrer des adolescents au collège : déroulement et cadre général des groupes de parole et des entretiens individuels à visée de recherche	109
Les Groupes de Parole Adolescents (G.P.A.)	109
Les entretiens individuels	112
Pourquoi réaliser des entretiens individuels à la suite des GPA ?.....	113
Quelles méthodologies pour ces entretiens cliniques ?.....	115
Les théories psychanalytiques de groupe :	
des apports nécessaires pour penser les Groupes de Parole Adolescents (GPA).....	117
Les particularités du groupe de parole et ses rapports avec les théories psychanalytiques du groupe ..	119
Quelques repères conceptuels pour penser le groupe.....	120
Une approche clinique du groupe à visée de recherche.....	122
Le Groupe de Parole Adolescents pensé comme un appareil psychique	124
Un lieu d'identification(s) dans l'école.....	124
La conduite du groupe	127
La culture et la mentalité du groupe dans ces lieux de conversations	128
La pulsionnalité dans l'objet-groupe	130

PARTIE 2 : ÉLÉMENTS THÉORIQUES POUR SOUTENIR LA THÈSE 133

CHAPITRE 4 :

REPÈRES THÉORIQUES À PROPOS DU PROCESSUS ADOLESCENT..... 134

Conceptualisations de l'adolescence et préoccupations psychanalytiques	138
De l'identification à la subjectivation à l'adolescence	143
Les identifications.....	143
La subjectivation.....	145
Le groupe comme support identificatoire pour les adolescent-es.....	148
Les processus de subjectivation dans le groupe social.....	148
Le Groupe de Parole Adolescent pour penser la création adolescente.....	152
Le processus adolescent : rupture(s) et continuité(s) du sujet.....	154
De l'infantile au remaniement pubertaire : construire l'histoire du sujet.....	154
Processus de décrochage scolaire et processus de décrochage adolescent :	

deux ruptures douloureuses ?.....	157
-----------------------------------	-----

**CHAPITRE 5 : DE LA PULSION DE SAVOIR CHEZ L'ENFANT AU RAPPORT
AU(X) SAVOIR(S) ADOLESCENT : PREMIÈRE ENTRÉE POUR APPRÉHENDER
LE PROCESSUS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE 159**

La découverte de la pulsion de savoir.....	164
La pulsion de savoir et la construction du mythe magico-sexuel	164
Pulsion de savoir et désir de savoir.....	167
Pulsions et destins des pulsions	168
L'allégorie de la caverne :	
des savoirs infantiles à la construction d'un rapport aux savoirs.....	170
Explication du mythe.....	170
A quoi me sert le mythe ?	172
Le rapport au savoir : construction d'un concept.....	176
Sociologie et clinique psychanalytique du rapport au savoir :	
deux approches théoriques antagonistes et complémentaires	176
Ruptures philosophiques et psychanalytiques d'une théorie du savoir : lorsque le sujet (ap)paraît	182
Rapport à l'objet et objet de savoir : quel sens est donné à l'école ?.....	185

**CHAPITRE 6 : LES CONCEPTUALISATIONS DU TRANSFERT ET DU
CONTRE-TRANSFERT : DEUXIÈME ENTRÉE POUR APPRÉHENDER LE
PROCESSUS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE 188**

Le transfert : un concept-clé de la psychanalyse.....	190
Définitions usuelles du transfert	191
Définitions « freudiennes » du transfert.....	193
La métaphore du <i>Banquet</i> de Platon : l' <i>Eros</i> à la rencontre de l'école.....	198
Explication du mythe	198
A quoi me sert le mythe ?	202
Le contre-transfert à l'ombre du transfert.....	203
L'importance du contre-transfert dans la recherche.....	205
Transfert et contre-transfert en situation groupale	209

PARTIE 3 : TRAVAIL EMPIRIQUE..... 214

CHAPITRE 7 : DE LA HORDE PRIMITIVE À L'EMPÊCHEMENT DE PENSER

L'ADOLESCENT FACE À LA MENACE DE LA RUPTURE..... 215

Les garçons de la classe de 5 ^{ème} du collège A.....	216
Présentation du groupe.....	217
Conduite du groupe et positionnement du chercheur.....	218
De la horde primitive à l'empêchement de penser : le GPA avec les garçons de 5 ^{ème}	221
L'illusion transférentielle dans ce groupe face au chaos adolescent pour appréhender le décrochage scolaire.....	231

CHAPITRE 8 : LE REMANIEMENT PUBERTAIRE À LA (RE) DÉCOUVERTE

DU SEXUEL..... 238

Analyses cliniques pour penser le rapport au(x) savoir(s) à l'adolescence..... 238

Entretien avec Manon :.....	240
du mythe magico-sexuel à la pulsion de savoir.....	240
Le pulsionnel adolescent :.....	248
de la crise à la confrontation de l'Autre.....	248
La troisième séance du GPA des garçons de la classe de 5 ^{ème}	250
L'entretien avec Benoît.....	253
Que nous disent finalement ces terrains de recherche ?.....	255

CHAPITRE 9 : RAPPORT À L'ÉCOLE ET RECHERCHE IDENTIFICATOIRE :

QUEL SENS EST DONNÉ À L'ÉCOLE PAR LES ADOLESCNET-ES RENCONTRÉ-ES

DANS LA RECHERCHE ? 257

Entretien avec Ahmed :.....	258
« L'histoire, moi, personnellement, j'sais pas ».....	258
L'entretien avec Ahmed : une rencontre sous transfert.....	259
Le rapport du sujet à l'objet : la quête impossible de l'objet perdu ?.....	262
Liberté, égalité, fraternité : à la recherche du symbole républicain.....	265
Les filles de la classe de 5 ^{ème} du collège A.....	265
Conduite du groupe et positionnement du chercheur.....	266
Liberté, égalité, fraternité : quand le triptyque républicain ne fait pas sens.....	268

Où parler de l'école à l'école ?	272
A la recherche d'identifications dans la scène scolaire.....	272
Les Groupes de Parole Adolescents : des lieux de conversations possibles pour s'accrocher ?	274
Des similitudes entendues avec d'autres adolescent-es, en groupes et en entretiens	275
CHAPITRE 10 : EROS ET THANATOS À L'ÉCOLE.....	277
Entretien avec Camille.....	278
L' <i>Eros</i> ou « l'attachement bizarre ».....	278
Analyses cliniques de l'entretien	280
De l'ambivalence au transfert dans la classe	281
« Le prof qui va crier tout le temps, on n'a pas envie d'aller dans son cours »	284
CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	289
BIBLIOGRAPHIE	302

« Statistiquement tout s'explique,
personnellement tout se complique »
Daniel Pennac, 2007¹

¹ PENNAC, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard, p. 7.

INTRODUCTION

« La parole est apparue un jour
comme un trou dans le monde
fait par la bouche humaine. »
Novarina, V., 1999².

Passer le *cap* de l'adolescence est une étape physique et psychique complexe que chacun doit traverser, avec plus ou moins d'embuches, d'encombres, de douleurs, d'espoirs, d'amour, de haine. Un ensemble riche de sentiments à la fois sincères, *vrais*, mais aussi ambivalents. Une traversée qui *se vit* plus qu'elle ne *se parle* et avec laquelle le sujet se confronte. En effet, dans son séminaire sur l'angoisse, Lacan nous rappelle que finalement, « le sujet est plus parlé qu'il ne parle »³. Il est bien souvent trop angoissant de parler de soi. Pour suivre le poète Arthur Rimbaud qui écrivait que « Je est un autre »⁴, l'adolescence n'est-elle par cette étape qui *se vit* dans la langue sans trop savoir comment l'utiliser ? Une langue vivante qui se crée par un acte de parole qu'il n'est pas toujours aisé d'instaurer et d'assumer dans ce que Freud nommait cette *inquiétante étrangeté*⁵. Une langue qui ne laisse pas le sujet indemne et qui ne l'aide pas toujours dans cette « délicate transition » de l'adolescence que Rimbaud métaphorisait sous le terme de « souffrances modernes » et qu'il traduisait par ce « moi, pressé de trouver le lieu de la formule »⁶. Une équation à deux inconnues (celles du passé refoulé et de l'avenir non tracé) qui pourrait trouver sa solution dans la langue : pour créer un *Eurêka !*

² NOVARINA, V. (1999). *Devant la parole*. Paris : Edition P.O.L., p. 17.

³ LACAN, J. (1962 (2004)). *Le Séminaire*, Livre X : L'angoisse. Paris : Le Seuil, p. 189.

⁴ RIMBAUD, A. (1871). Lettre à Paul Demeny (Lettres du Voyant). In *Poésies complètes*. Paris : Vanier.

⁵ FREUD, S. (1919 (1976)). « L'inquiétante étrangeté ». In *Essai de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard.

⁶ RIMBAUD, A. (1873 (1991)). Vagabonds. In *Œuvre-vie*. Paris : Arléa, p. 349.

Un passage de vie encore plus complexe lorsque le passage dans l'école ne permet pas au sujet d'advenir psychiquement mais lorsqu'il y trouve une impasse. Une impasse moderne qualifiée aujourd'hui de *décrochage scolaire* pour celles et ceux dont le rapport aux savoirs et à l'école est amputé par des difficultés dites « scolaires ». Mais aussi des difficultés psychiques complexes qui semblent mettre aussi bien dans cette même *impasse* les adolescents et l'institution.

Partant de cette « délicate transition » de Rimbaud, cette thèse pour l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation a pour objectif d'aller à la rencontre des principaux acteurs concernés par cet obstacle scolaire : les adolescents et les adolescentes. Un travail qui rend compte d'une recherche qui s'est déroulée de janvier 2013 à mai 2016, du tout premier terrain dans un collège de la banlieue parisienne à l'écriture de cette introduction générale. Mais que veut dire « aller à la rencontre des adolescent-es » ? Que souhaite interroger cette thèse à partir des adolescent-es et à partir de quels outils de recherche ? Pourquoi rencontrer des élèves pour traiter de la question du décrochage scolaire ? Quels liens avec cette question de la *langue* citée plus haut ? Et pourquoi, dans un premier temps, s'intéresser à la question adolescente ? Que veut dire aujourd'hui « être en situation de décrochage scolaire » ? Et plus précisément, plutôt que de savoir *qui* décroche, la question que l'on peut se poser est de comprendre *comment* et partir *de quoi* cela décroche ?

Mon parcours professionnel et universitaire

Aux prémices de mon doctorat, il n'était pas prévu que je travaille sur le thème du décrochage scolaire. La rencontre avec Laurence Gavarini, ma directrice de thèse, s'est faite à partir d'un autre projet initial : travailler sur la relation transférentielle auprès d'adolescent-es dans le cadre de l'éducation spécialisée. En effet, éducateur de formation, j'ai effectué en parallèle de ma profession une licence en sciences de l'éducation à Paris 5 puis un Master de recherche en études philosophiques et psychanalytiques à Montpellier 3. Ce parcours atypique m'a amené à réaliser deux mémoires successifs précisément sur ce même thème. Le premier à partir d'éclairages en sciences de l'éducation et le second à partir d'éclairages philosophiques et psychanalytiques. Je devais donc, avec l'accord et l'accueil de Madame Gavarini, effectuer une thèse de doctorat sur ce même sujet tout en continuant à exercer ma profession dans un

Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel (CATTP) pour adolescent-es à Bordeaux. Après mon inscription à Paris 8, Laurence Gavarini m'a proposé de travailler sur le décrochage scolaire car le laboratoire avait été mandaté par la Région Ile-de-France et la Fondation de France pour effectuer une recherche approfondie sur cette question sociale. Cette proposition s'accompagnait d'un contrat doctoral avec missions d'enseignements. Celle-ci était pour moi très motivante car le thème du décrochage scolaire m'intéressait particulièrement. En effet, j'étais régulièrement confronté dans mon travail éducatif auprès d'adolescents à cette situation problématique. L'une de mes missions éducatives était de les accompagner de manière personnalisée dans leur parcours scolaire, éducatif et de soin thérapeutique et de travailler sur les liens entre institutions éducatives et scolaires.

Mais cela supposait aussi devoir abandonner mon objet de recherche initial, investi déjà depuis trois ans. S'est opéré alors pour moi un *décrochage* qu'il a fallu expérimenter. Par ailleurs, si je connaissais ce « problème scolaire » d'un point de vue professionnel, je ne maîtrisais pas de connaissances universitaires sur ce thème. Il a donc fallu dans un premier temps apprendre et construire un savoir sur ce sujet à partir d'ouvrages, d'articles et de rapports de recherche qui constituent, dans cet écrit universitaire, l'état de la question dans la première partie.

L'intérêt de présenter cette première étape *hic et nunc* permet de saisir comment j'ai pu aborder cet objet de recherche. En premier lieu, l'une des premières particularités réside dans le fait de questionner cet objet avec un regard à la fois scientifique, clinique mais aussi à partir de mon expérience professionnelle qui n'est pas une expérience professionnelle « scolaire ». En second lieu, si je souhaitais pouvoir travailler sur cet objet, c'est parce qu'il permettait de continuer à travailler *avec* des adolescent-es. En effet, même si la recherche globale du laboratoire préférait questionner cet objet à partir des différents acteurs de l'école (élèves, enseignants, équipes de direction et parents), je faisais quant à moi le choix d'axer ma thèse uniquement sur les adolescent-es. Enfin, ce *décrochage* du projet initial vers un *accrochage* de ce nouvel objet était rendu possible par mes multiples choix théoriques : à savoir la psychanalyse, la philosophie et la microsociologie. Trois disciplines que j'ai souhaité mettre en discussion pour aborder cet objet de recherche qui traite à la fois du Sujet de l'Inconscient, du sujet du discours et du sujet-social.

« *S'arrime à quoi ?* » : la thèse s'inscrit dans une recherche sur le décrochage scolaire

Mon projet de thèse s'inscrit donc au sein d'une recherche plus globale sur le décrochage scolaire menée depuis septembre 2012 au sein de l'équipe *Clinique de l'Education et de la Formation : Approches psychanalytiques, socio-cliniques, institutionnelles* (CLEF-apsi) et dirigée par Laurence Gavarini. Cette recherche collaborative, intitulée « "*S'arrime à quoi ?*" : Liens, parole, rapport aux savoirs des adolescents décrocheurs », répondait à un appel à projet de la Fondation de France « Aidons tous les collégiens à réussir ! » et a été financée par la Région Ile-de-France avec un Partenariat Institutions-Citoyens pour la Recherche et l'Innovation (PICRI). Mon contrat doctoral a d'ailleurs été financé dans ce cadre et ma thèse devait donc s'inscrire dans cet appel à projet et au sein d'établissements scolaires où la question du « décrochage des élèves, leur désarrimage, pouvant aller jusqu'à leur désaffiliation de toute institution » se posait de manière sensible. Un *désarrimage* défini par le laboratoire comme de « multiples manifestations quotidiennes d'attaque du lien éducatif, de mise en échec de la forme scolaire, ainsi que les manifestations de souffrance du rapport au savoir »⁷ des adolescent-es. Ainsi, la finalité annoncée au début de cette recherche était de travailler sur cette notion de *désarrimage* de la scène scolaire avec les adultes d'une part (ceux de l'école et les parents) et les élèves d'autre part. Afin d'y parvenir, il a été décidé d'engager avec les équipes scolaires à la fois des Groupes de Parole Adolescents (GPA), des Groupes d'analyse de la pratique professionnelle partenariale (GAPP) et Groupes de parole de parents (GPP) dans trois sites géographiquement prédéterminés : Saint-Denis et Aubervilliers (93) ainsi qu'à Argenteuil (95).

⁷ Projet de recherche collaborative « "*S'arrime à quoi ?*" : liens, parole, rapport aux savoirs des adolescents décrocheurs ». Fiche signalétique, Paris 8, CIRCEEFT.

Les différents terrains de la recherche « S'arrime à quoi ? »

Dans le cadre de la recherche du laboratoire, je me suis investi dans différents terrains de recherche : Groupes de Parole Adolescents (GPA), Groupes de Parole à Médiation Dessin (GPMD) et entretiens individuels, à la fois dans des collèges mais aussi dans des associations partenaires accueillant les élèves exclus temporairement. Pour l'ensemble de ces terrains de recherche, j'ai participé dans un premier temps à leur mise en place et à leur déroulement. Puis, dans un second temps, l'une de mes missions a été de retranscrire intégralement toutes les séances groupales et individuelles (soit un total de 20 séances de GPA, de 13 GPMD et de 25 entretiens)⁸. Malgré l'ampleur du matériau recueilli, retranscrit et analysé pour les besoins du laboratoire, je décidé de ne travailler – dans le cadre de ma thèse – qu'à partir des Groupes de Parole Adolescents et de certains entretiens individuels réalisés dans deux collèges distincts. L'explication de ce matériau de recherche sera dépliée par la suite dans la thèse.

Comment alors définir ce « décrochage scolaire » ? Celui-ci concerne les élèves qui usent les équipes éducatives et scolaires mais aussi les parents. Cette usure est dénoncée par les acteurs de l'école à travers le recensement des manifestations non-verbalisées, de violences et d'échecs répétés au niveau des apprentissages. L'ensemble de ces attaques du lien peut conduire à ce que l'équipe du laboratoire préfère nommée le *désarrimage de l'élève* et sur lequel les adultes (dans l'école et hors de l'école) ne semblent pas avoir de prises, voire d'emprises. Cette déliaison a été repérée à différents niveaux, que ce soit au niveau personnel et subjectif de l'adolescent, au niveau groupal entre adolescents, entre adolescents et adultes et enfin entre adultes eux-mêmes.

Pour répondre à ces différents niveaux, il s'agissait pour le laboratoire de créer des lieux de parole au sein de la scène scolaire et chez les différents partenaires de l'école, pour les adultes comme pour les adolescent-es.

⁸ Cf. tableau des terrains de recherche en annexes.

Mon projet de thèse au sein de cette recherche et mes choix théoriques pour appréhender cet objet

Il s'agissait donc de m'inscrire dans cette recherche globale tout en déterminant au fur et à mesure mes choix propres pour interroger cet objet singulier. Si le laboratoire reprend à plusieurs reprises le signifiant *désarrimage*, je pense que le signifiant *décrochage* reste opérant. Tout du moins, c'est ce que tendent à démontrer mes recherches et mes analyses cliniques vis-à-vis du terrain empirique. Ce signifiant *décrochage* est interrogé dans cette thèse comme un processus qui, nous le verrons, s'entremêle à un autre type de décrochage : celui de l'adolescence. Une adolescence elle-même pensée d'une part comme un processus de décrochage d'avec l'enfance, les savoirs infantiles, les imagos parentales et l'école primaire (maternelle et élémentaire). Une adolescence pensée d'autre part comme un processus de (ré)accrochage avec la scène scolaire du secondaire, les pairs, les savoirs extra-scolaires, le sexuel et le pubertaire. C'est cette (non)rencontre entre ces deux processus de décrochage/(ré)accrochage que cette thèse souhaite interroger à partir de deux entrées réflexives : le rapport aux savoirs et à l'école des adolescent-es ainsi que les mécanismes transférentiels dans la scène scolaire. Ces deux axes sont venus se mettre au jour lors des différents terrains de recherche dans ces lieux de conversation instaurés au sein même de la scène scolaire et viennent interroger ce processus même d'*adolescents*⁹.

A partir de ces deux axes conceptuels, il est temps de préciser les démarches scientifiques dans lesquelles je m'inscris pour cette thèse en sciences de l'éducation. En effet, cette *science* de l'éducation est un champ disciplinaire qui regroupe différentes approches théoriques. En lien avec mes parcours professionnel, personnel et universitaire, j'ai choisi de m'inscrire principalement dans une approche clinique d'orientation psychanalytique pour interroger cet objet de recherche. Une approche qui, comme je l'annonçais plus haut, sera mise en discussion avec deux autres disciplines présentes dans les sciences de l'éducation : la philosophie et la microsociologie. En effet, je ne conçois pas qu'il soit envisageable de questionner un objet à la fois social et subjectif à partir d'une seule approche théorique. Je l'expliquerai par la suite, si ma posture de chercheur s'inscrit exclusivement dans cette approche clinique, l'objet en tant que tel sera interrogé à partir de ces trois axes théoriques.

⁹ GUTTON, P. (1996). *Adolescents*. Paris : PUF.

L'approche clinique renvoie le chercheur à deux questionnements initiaux : son rapport à la psychanalyse et le rapport qu'il entretient avec l'objet de recherche qu'il a *choisi*.

Mon rapport à la psychanalyse s'inscrit donc lui aussi dans un long processus, dans mon propre rapport au savoir et dans mes propres attitudes transférentielles vis-à-vis de personnes rencontrées personnellement et professionnellement. En effet, au sein même de la psychanalyse se trouvent différents courants de pensée qui permettent au chercheur d'être dans un mouvement intellectuel permanent. Ainsi mes études universitaires et ma profession d'éducateur spécialisé m'ont amené à m'intéresser plus particulièrement à Sigmund Freud en tant que *père* de la psychanalyse puis à Jacques Lacan en tant que plus (in)fidèle disciple et successeur de Freud. Ces deux penseurs m'ont accompagné pendant toute la durée de mon expérience professionnelle et me servent aujourd'hui, dans cette thèse, à venir subvertir d'une autre manière ce signifiant *décrochage scolaire*.

Par ailleurs, cette approche clinique se donne un *plus* dans la recherche en sciences humaines et sociales : celui de l'implication du chercheur vis-à-vis de l'objet qu'il questionne. Cette implication se traduit par la question : quel est le désir qui me pousse vers cet objet de recherche ? C'est à partir de ce désir, de cette pulsion épistémophilique, de son rapport au savoir et de sa subjectivité que le chercheur-clinicien vient interroger son objet. Cette implication peut également se traduire par : quel(s) effet(s) sont produits sur le chercheur ? A partir de ces effets, quelle production de connaissances peut-on apporter sur un objet de recherche ?

Cette approche clinique d'orientation psychanalytique a l'avantage, selon Claudine Blanchard Laville, de prendre « en compte, dans les situations étudiées, les processus inconscients, au sens freudien, et de ne pas éluder la question de la relation transférentielle du chercheur à son objet-sujet(s) d'étude »¹⁰. Elle se constitue, en s'appuyant sur ce qu'écrivait S. Freud, comme une « méthode d'investigation » où s'entrecroisent les intersubjectivités entre le chercheur et les sujets-objet de sa recherche. C'est à partir de cette implication subjective que vont se construire de nouveaux savoirs à partir de sa propre posture clinique et en tenant compte de

¹⁰ BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. In *Revue française de pédagogie*, 127, p. 9.

ses propres attitudes contre-transférentielles définies par Georges Devereux comme étant la « donnée la plus cruciale »¹¹ pour appréhender un objet de recherche.

Problématisation et hypothèses de la recherche

Il n'a pas toujours été évident de situer ma recherche pendant ces quatre années de thèse. Comme je l'annonçais en préambule, mon travail s'est inscrit dans une recherche plus vaste et j'ai dû me démarquer au sein de celle-ci tout en m'investissant complètement dans les deux trajectoires. De ce fait, je ne savais pas totalement quelle direction prendre au début de mon doctorat. Mais ce que je percevais initialement comme un « handicap » s'est avéré au final un atout précieux et formidable pour appréhender cet objet. Cliniquement parlant, le fait de ne pas trop déterminer l'orientation de mon travail a permis, je crois, avec le recul, d'entreprendre le terrain sans *savoir* ce que j'allais réellement y chercher pour la thèse. Je savais uniquement que je voulais axer ma thèse sur les adolescent-es et que la modalité de rencontre privilégiée était le groupe. Je l'expliquerai dans le deuxième chapitre de la thèse, mon parcours professionnel antérieur s'est « spécialisé » sur les adolescents et sur le travail éducatif et thérapeutique en groupe. Expérimenter ces rencontres dans un autre cadre et avec une autre posture me poussait en avant dans cette recherche, devenant malgré moi finalement, une spécialité. Comme je le décrirai dans ma démonstration empirique, ces Groupes de Parole Adolescents ont été « complétés » par quelques entretiens cliniques avec certain-es des adolescent-es rencontré-es en groupe. Et, même si cela n'était pas prévu au départ, j'ai souhaité faire cette recherche d'une manière plus longitudinale en rencontrant des adolescents deux années scolaires de suite. Dans l'analyse *après-coup* je me demande si ce n'est pas encore un *héritage éducatif* que de vouloir accompagner des adolescents dans la durée. Ainsi, cet entrecroisement entre ces différentes postures (éducative, thérapeutique et de recherche) amène une dimension particulière à cette thèse. « Que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? »¹² écrit J. Barus-Michel. Malgré une attitude qui se veut neutre, le chercheur ne cherche-t-il pas aussi à « réparer » quelque chose vis-à-vis de lui-même ? Et en ce qui me concerne, réparer les écorchures scolaires de ces adolescent-es rencontré-es et

¹¹ DEVEREUX, G. (1967 (1980)). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion, p. 15.

¹² BARUS-MICHEL, J. (1986). Le chercheur premier objet de la recherche. In *Bulletin de psychologie*, 377, pp. 801-804.

entendu-es dans leur intimité langagière. Ainsi, ces espaces de parole ont été pensés et élaborés en m'appuyant sur les éclaircissements de Philippe Lacadée lorsqu'il met en place ce qu'il a nommé des lieux de conversations « où leur langue puisse s'articuler d'une nouvelle façon, à condition bien sûr qu'on leur donne le lieu pour qu'ils se donnent, eux-mêmes, ce petit coup de pouce pour créer cette langue vivante »¹³.

En m'appuyant d'une part sur la recherche « *S'arrime à quoi ?* » et sur mes analyses dans l'*après-coup* du terrain, j'ai décidé d'orienter ma thèse sur deux axes de réflexion : le rapport au(x) savoir(s) et à l'école et les mécanismes transférentiels à l'œuvre chez ces adolescents sur la scène scolaire. Deux axes de recherche qui viennent interroger de manière pertinente les deux processus désignés du décrochage scolaire et de l'adolescence.

Il s'agira de comprendre alors comment ces deux dynamiques se rencontrent. D'une part, le décrochage scolaire dont il est fait l'hypothèse qu'il est à penser vis-à-vis d'un parcours scolaire complexe et de la construction d'un rapport au savoir subjectif et social. Et d'autre part, l'*adolescent* sur la base de l'hypothèse qu'elle peut se penser elle aussi comme une étape de décrochage et de (ré)accrochage scolaire, social et subjectif.

Structuration de la thèse

La première partie est composée de trois chapitres. Le premier expose dans un premier temps un état de l'art de la question du décrochage scolaire à partir d'une étude historico-bibliographique dans laquelle les apports de la sociologie sont centraux. Il s'agit, d'une part, de comprendre comment s'est construite la problématique éducative, sociale et politique du décrochage scolaire à partir des enjeux de la massification de l'accès à l'école et, d'autre part, de présenter l'évolution sémantique et conceptuelle de ce signifiant. Cette première approche m'amène à déplier la situation de ma thèse vis-à-vis de ce corpus bibliographique à partir d'un autre approche théorique : la microsociologie telle que la définit Howard S. Becker. Le second chapitre permet d'expliquer plus précisément les méandres de la recherche, les détours et aller-retour entre la démarche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de

¹³ LACADÉE, P. (2012). *Vie éprise de parole. Fragments de vie et acte de parole*. Paris : Edition Michèle, p. 154.

l'éducation et le terrain empirique. S'appuyant sur une réflexion éthique, ce second point est orienté par la philosophie et la psychanalyse et m'amène à déployer la méthodologie de recherche. Enfin, le troisième chapitre présente le déroulement et les cadres généraux des groupes de parole adolescents et des entretiens individuels. A partir de certains apports psychanalytiques sur les groupes, j'expose une réflexion sur les hypothèses initiales concernant les influences possibles du processus groupal sur l'adolescence et le décrochage de la scène scolaire.

La seconde partie de la thèse est exclusivement théorique et se compose de trois chapitres. Le premier d'entre eux constitue le quatrième chapitre de cette thèse et s'intéresse à définir les contours du processus adolescent à partir d'éclairages psychanalytique, philosophique et sociologique. Dans un premier temps, il s'agit d'expliquer comment la psychanalyse s'est intéressée à la question de l'adolescence. Puis, à partir de ces apports généraux, j'explore dans un second temps davantage les notions d'identification, de subjectivation, d'*adolescents* et de *pubertaire* en démontrant pourquoi ils sont indispensables à la compréhension et l'appréhension de ces deux processus qui paraissent indissociables : le décrochage adolescent et le décrochage scolaire. Enfin, dans un troisième temps, ce quatrième chapitre explique l'importance de ces différentes notions en situation groupale pour les adolescents et plus particulièrement dans le Groupes de Parole élaborés pour la recherche.

Le cinquième chapitre constitue le premier axe pour appréhender le décrochage scolaire : le rapport au(x) savoir(s) et à l'école chez les adolescent-es rencontré-es dans la recherche.

Dans un premier temps, en continuant à me référer aux trois disciplines *sus* désignées, je mets l'accent sur les confrontations historiques qui se sont produites concernant la conceptualisation du *rapport au savoir* à partir des approches cliniques et sociologiques, respectivement théorisées par Beillerot et Charlot. Ces deux chercheurs sont incontournables lorsque l'on traite de ce concept, l'un pour sa prise en compte de l'inconscient, le second pour son approche qualifiée, nous le verrons, de socio-marxiste traitant du rapport au savoir comme un rapport de pouvoir.

Dans un second temps, je mets en perspective ce concept de rapport au(x) savoir(s) à partir d'une approche philosophique référée au mythe de la caverne de Platon pour comprendre cette construction à la fois subjective et sociale, individuelle et groupale, dans la vie du sujet.

Enfin, le sixième chapitre de ce travail de recherche constitue le second axe pour appréhender le décrochage scolaire : les mécanismes de transfert dans les groupes de parole et à l'école.

Dans un premier temps, le chapitre expose les conceptualisations de la notion de transfert à partir des écrits techniques de Freud et déploie des définitions usuelles de ce concept.

Ce premier point permet, dans un second temps, de développer, à partir du mythe philosophique du *banquet* de Platon et de la lecture produite par Lacan, une conceptualisation du transfert dans l'école et dans les Groupes de Parole Adolescents pensés pour la recherche. L'utilisation de ce dialogue platonicien permet de déployer une réflexion sur mon positionnement de chercheur dans les groupes en interrogeant la notion de contre-transfert. Il s'agit alors de proposer quelques définitions usuelles et de comprendre l'importance de la prise en compte du contre-transfert pour appréhender un objet de recherche.

La troisième partie de la thèse est exclusivement empirique et vient mettre à l'épreuve mes problématiques de recherche. Elle se compose de quatre chapitres qui s'appuient respectivement sur des analyses par thématique à partir des Groupes de Parole Adolescents et des entretiens cliniques individuels.

En s'appuyant sur le mythe de la horde primitive freudienne et sur mes contre-attitudes transférentielles, le septième chapitre interroge l'impact groupal chez les adolescents d'une classe de 5^{ème} rencontrés en groupe sur leur rapport au monde scolaire. Il permet d'entrevoir ce qui peut conduire à des empêchements de penser lorsque la force du groupe et le rapport aux adultes de l'école deviennent trop aliénants. Par la suite, le huitième chapitre de cette thèse interroge les liens qui peuvent se construire entre l'instant du remaniement pubertaire et le rapport au(x) savoir(s) chez des adolescent-es, à la fois à partir d'entretiens et de moments de GPA. Le neuvième chapitre quant à lui est axé sur les problématiques du rapport au(x) savoir(s) et des mécanismes identificatoires à l'adolescence. Enfin, le dixième et dernier chapitre de ce travail de recherche s'intéresse de manière plus approfondie sur les mécanismes transférentiels repérés dans la rencontre avec certain-es de ces adolescent-es, en entretien et en groupe. Nous verrons, à partir de mes analyses cliniques, pourquoi l'école peut se penser comme le lieu d'une rencontre mêlant *Eros* et *Thanatos* pour les adolescent-es de la recherche.

PREMIÈRE PARTIE :
CHEMINEMENTS DE LA RECHERCHE
ET REPÈRES CONCEPTUELS

« L'ambition indissociablement synthétique et historique de la sociologie
lui commande une tâche qui est à la fois statistique et historique,
comparative et clinique. Notre discipline est aujourd'hui condamnée
à (...) se plier à la fois à la posture pré-contrainte
d'une science exacte et à celle, fort différente,
d'une science interprétative des « objets » historiques. »
H.S. Becker (1986, p. XXII)

CHAPITRE 1 :
ETAT DE LA QUESTION SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE
ET CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Ce premier chapitre se déploie en trois temps. En partant des définitions actuelles sur les décrocheurs d'un point de vue ministériel, la première section permet de présenter et d'exposer les premiers travaux sur le décrochage scolaire canadiens : *the school dropout*.

Cette première étape amène dans un second temps des éléments historico-bibliographiques français sur la notion de *décrochage scolaire* à partir de recherches universitaires mises en place pour comprendre et problématiser l'utilisation de ce concept dans l'Hexagone. Ce second point permet de comprendre comment est pensé ce signifiant depuis ces vingt-cinq dernières années. Cet état de l'art sur le décrochage scolaire permet, dans un troisième et dernier temps, d'introduire comment je situe ma propre thèse par rapport à ces travaux sur cet objet de recherche. Ce premier chapitre a donc le triple objectif de :

- premièrement, mettre en discussion différentes définitions du concept de décrochage scolaire ;
- deuxièmement, exposer les recherches sur le décrochage scolaire au Canada à la fin des années 1980 puis en France depuis 1998, et ;
- troisièmement, présenter la déconstruction et la (re)construction de mon objet de recherche vis-à-vis de ce corpus diversifié.

Discussion sur la définition française officielle du décrochage scolaire

Avant ce retour historique, il semble opportun de commencer par l'actualité plus récente des politiques éducatives des deux derniers gouvernements et de mettre en discussion les différentes définitions proposées du décrochage scolaire de la part des instances politiques, des instances de recherche, ainsi que des acteurs de l'école. Par exemple, dans le numéro 496 des *Cahiers Pédagogiques* intitulé « Décrocheurs, décrochés » publié en 2012, plusieurs

chercheurs et professionnels du monde scolaire établissent un état des lieux sur cette problématique. Si le terme même de décrochage scolaire s'est démocratisé dans l'opinion publique depuis quelque temps, Sandrine Benasé-Rebeyrol et Julien Servois soulignent dans l'avant-propos de ce dossier thématique qu'il s'est véritablement institutionnalisé avec sa reconnaissance dans le Code de l'éducation en 2009 pour donner lieu à une « stabilisation »¹⁴ de la définition du décrochage scolaire par le Système interministériel d'échanges des informations (SIEI). Dans ce sens, comme l'a rappelé le premier Ministre en 2014, la formation, l'accès aux savoirs et à la culture sont des enjeux majeurs, doublés d'un impératif économique pour lutter contre le chômage sur le long terme, devenant même une « priorité pour le gouvernement »¹⁵. Depuis une quarantaine d'années, nous voyons apparaître et évoluer un ensemble de termes techniques politico-éducatifs concernant les adolescents et adolescentes qui ne parviennent pas, malgré tout ce que le système scolaire peut leur proposer, à obtenir un diplôme, quel que soit le niveau de celui-ci. Ces élèves sont aujourd'hui définis par un discours social et politique sous le signifiant *décrocheurs scolaires*. Ainsi, sur le portail de l'Education Nationale, nous pouvons lire que :

« Les décrocheurs sont les élèves de 16 à 25 ans qui quittent le système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme professionnel ni le baccalauréat. En France, ils sont estimés à 140 000 en moyenne chaque année. Le risque de chômage est aujourd'hui deux fois plus important pour les jeunes sans diplôme que pour ceux qui ont le baccalauréat ou un titre équivalent. Le Président de la République a ainsi fixé l'objectif de diviser par deux au cours de la mandature le nombre de décrocheurs. La refondation de l'École de la République développe une approche globale pour lutter contre le décrochage : en donnant la priorité au primaire, en offrant du meilleur temps scolaire aux élèves, en aménageant les programmes pour des apprentissages progressifs, en refondant l'éducation prioritaire, le ministère de l'Education nationale se donne les moyens de faire progresser tous les élèves vers la maîtrise du socle commun et de réduire les risques de sortie précoce du système éducatif. (...) Dans ce cadre, les jeunes se voient proposer notamment des places disponibles dans des formations des lycées professionnels menant à des métiers qui recrutent »¹⁶.

Avec cette définition ministérielle, le décrochage, délimité comme concept, permet de repérer une certaine population scolaire pour apporter des solutions et favoriser l'accompagnement des jeunes en difficultés d'apprentissages. Cependant, comme le souligne Laurier Fortin dans la préface de l'ouvrage de Catherine Blaya, *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, ces

¹⁴ BENASÉ-REBEYROL, S. & SERVOIS, J. (2012). Décrocheurs, décrochés : avant-propos. In *Cahiers pédagogiques*, 496, mars-avril 2012, p. 10.

¹⁵ Discours de Manuel Valls, <http://www.gouvernement.fr/dcrochage-scolaire-donner-aux-jeunes-une-nouvelle-chance-de-se-former>.

¹⁶<http://www.education.gouv.fr/cid76190/mobilisation-contre-le-dcrochage-scolaire-bilan-2013-et-perspectives-2014.html>.

politiques ont toutes un point commun, « elles sont peu ou pas efficaces car elles n'atteignent pas ou peu leurs objectifs »¹⁷ car, précise-t-il, elles sont orientées par des croyances populaires et proviennent de groupes de pression au lieu de s'appuyer sur des connaissances et des études scientifiques.

De plus, cette définition n'est pas neutre car elle vient, nous le verrons par la suite, stigmatiser certain-es adolescent-es. Plus que cela, Sandrine Benasé-Rebeyrol et Julien Servois précisent qu'elle « provient des critères européens définissant l'abandon scolaire lui-même lié à une certaine conception de l'école »¹⁸ qui peut différer selon les points de vue et les enjeux. En effet, si cette définition désigne comme décrocheurs les élèves de plus de 16 ans non soumis à l'obligation scolaire et pointe l'arrêt de la formation initiale comme facteur déterminant du décrochage, elle ne s'intéresse pas pour autant à celles et ceux qui sont encore scolarisé-es et soumis-es à l'obligation scolaire.

Plus que cela, cette définition ministérielle peut être discutée pour différentes raisons :

- la définition du décrochage scolaire est ramenée directement aux adolescents qualifiés de « décrocheurs » : est-ce que cela signifie que l'institution scolaire ne décroche pas elle aussi et que ce processus ne relève que de l'implication ou non de l'adolescent dans sa scolarité ?
- La définition ne s'intéresse qu'aux jeunes de plus de 16 ans : est-ce que cela signifie que nous ne pouvons pas parler de décrochage à l'école élémentaire ou au collège ?
- La définition est axée sur la non-obtention d'un diplôme : est-ce que le décrochage scolaire ne peut-être étudié sous un autre angle que celui, exclusif, de la réussite pédagogique ?

Enfin, la définition chiffre à 140000 jeunes décrocheurs par an : à partir de quels critères peut-on définir ce qu'est un « décrocheur » pour parvenir à cette statistique ?

Autant d'interrogations préliminaires actuelles qui poussent à problématiser ce signifiant et ses différentes définitions ainsi que les publics concernés mais aussi de comprendre historiquement comment il s'insère dans le discours social aujourd'hui. Pour ce faire, j'expose un état de l'art qui n'est pas une simple recension des multiples écrits universitaires réalisés

¹⁷ FORTIN, L. (2010). Préface. In BLAYA, C. (Dir.). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck, p. 8.

¹⁸ BENASÉ-REBEYROL, S. & SERVOIS, J. (2012). *Idem*.

sur cet objet car cela est déjà établi par d'autres chercheurs qui sont évoqués par la suite. Je souhaite relater, d'un point de vue historico-bibliographique, la construction et la problématisation du décrochage scolaire depuis la fin des années 1980 en commençant par présenter différents travaux canadiens, aussi bien en sociologie qu'en sciences de l'éducation, car ce signifiant a été inventé et utilisé pour la première fois par des chercheurs nord-américains. Nous verrons comment ces premières recherches outre-Atlantique ont influencées les recherches françaises à la fin des années 1990 et pourquoi ce terme s'est installé de manière durable dans l'Hexagone de nos jours. Il s'agit dans cette étude de confronter, mettre en perspective et nuancer, à partir de points de convergences et de divergences relevés, différentes approches du décrochage scolaire (en sociologie, en sciences de l'éducation, en psychologie-sociale ainsi qu'en micro-sociologie).

Cet état de l'art historique et bibliographique permettra dans un second temps une reprise des travaux qui ont nourri et étayé cette recherche pour façonner mon positionnement en m'inscrivant dans une certaine continuité et en opérant également quelques ruptures importantes.

The school dropout : une invention canadienne

Les travaux produits sur le décrochage scolaire sont multiples de part et d'autre de l'Atlantique. Dans le cadre de cette recherche, ce sont essentiellement les travaux français qui vont être abordés. Cependant, il est important de mentionner certains travaux canadiens comme la thèse de doctorat en sociologie de Chantal Vaillancourt rédigée en 1998 (date à laquelle ce concept apparaît dans l'Hexagone). Dans son étude, elle commence par une recension des écrits québécois sur le thème du *décrochage scolaire* à partir de la fin des années 1980 avec des recherches universitaires comme celles de Radwanski (1987), Brown (1993), Beauchesne (1991) ou encore Devereaux (1992). Ces différentes études descriptives ont grandement contribué à la connaissance de ce problème social au Canada et contribuent à mieux comprendre les difficultés préliminaires pour définir un tel concept. Alors que dans les années 1990, les recherches françaises traitent de la question de l'échec scolaire, les recherches canadiennes s'intéressent à la prévention du décrochage scolaire

comme l'atteste la thèse de Chantal Vaillancourt. L'auteure récapitule les articles qui souhaitent répondre à ces deux questions :

- Qui sont les décrocheurs ?
- Et pour quelles raisons décrochent-ils ?

Ces recherches descriptives définissent un profil type de décrocheur et nous verrons par la suite comment je situe mes travaux par rapport à ce profilage.

Vaillancourt nous amène à réfléchir sur ces premières définitions en pointant les divergences des différents chercheurs lorsqu'ils définissent le *drop out*. Pour Radwanski, le décrocheur désigne aussi bien un élève qui décroche qu'un élève qui rattrape¹⁹. Dans son rapport ministériel de 1991, Beauchesne définit quant à lui l'abandon scolaire au secondaire par « la sortie du secteur des jeunes d'un élève qui n'a pas obtenu un diplôme d'études secondaires ou qui n'est pas inscrit à des études collégiales »²⁰. Enfin, si pour Brown, le décrochage scolaire est rattaché à la non-obtention de diplôme pendant une durée de 5 ans²¹, celui-ci a été défini par Devereaux, dans une étude comparative entre les sortants de l'école et les diplômés, sans limite de temps²². Déjà à l'énumération de ces quatre études ministérielles, nous voyons toute la difficulté pour établir une définition stable. Vaillancourt en conclut qu'il est de ce fait impossible d'établir des statistiques solides car chaque résultat varie en fonction de la méthodologie employée. Elle s'attache alors à établir une première synthèse pour définir elle-même le décrocheur comme « quelqu'un qui n'a pas obtenu son diplôme d'études secondaires, que ce soit à l'intérieur de délais attendus ou non » et ajoute que le « jeune ne se trouve pas dans une formation éducative non traditionnellement secondaire ou postsecondaire »²³.

¹⁹ RADWANSKI, G. (1987). Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario).

Source détaillée dans un article de Pierret Bouchard et Jean-Claude Saint-Amant, de l'université de Laval : <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE21-1/CJE21-1-02Bouchard.pdf>

²⁰ BEAUCHESNE, L. (1991). Les abandons scolaires : profil sociodémographique. (Ministère de l'éducation, Québec).

²¹ BROWN, R.S. (1993). A Follow-Up of the Grade 9 Cohort of 1987 Every Secondary Student Survey Participants. (Toronto Board of Education, Research Department).

Source détaillée dans un rapport de l'université de Genève sur l'intégration scolaire des immigrés au Canada : <https://www.unige.ch/fapse/pegei/files/3314/4239/7361/13-Mujawamariya.pdf>

²² DEVEREAUX, M.S. (1993). Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans. (Ressources Humaines et Travail Canada, Gouvernement du Canada).

²³ VAILLANCOURT, C. (1998). *Le décrochage scolaire : une approche communicationnelle*. Thèse de doctorat de sociologie. Université Laurentienne, Sudbury, p. 15.

Sa thèse est orientée par une approche communicationnelle et se distingue des études recensées parce qu'elle part du principe que le sujet n'est pas seul, qu'il ne vit pas seul, et que par conséquent, il ne peut être seul dans son processus de décrochage. Il y a donc, selon Vaillancourt, une dynamique relationnelle à ce phénomène de *drop out*. Par ailleurs, malgré une remise en cause de la stigmatisation, elle en fait une (malgré elle ?) en expliquant les différences de perception recueillies dans un groupe de *décrocheurs* puis dans un groupe *d'élèves*. Autrement dit, cet étiquetage est assumé car elle choisit de rencontrer d'une part, des sujets repérés par les institutions et les partenaires éducatifs comme « décrocheurs » et, d'autre part, elle choisit de rencontrer ceux qu'elle nomme des « élèves ». Il y aurait donc, selon elle, les décrocheurs d'un côté et les élèves de l'autre²⁴. Or, nous pouvons nous interroger sur le fait que le décrocheur ne soit plus considéré comme un élève potentiel. Mais, là où Vaillancourt se distingue nettement des études descriptives, c'est lorsqu'elle conclut qu'il ne peut être envisagé d'étudier le décrochage scolaire à partir d'une vision rationaliste ou encore lorsqu'elle tente de comprendre l'historicité du décrocheur. Nous voyons là apparaître l'idée processuelle du décrochage scolaire. Cette étape aurait alors une dimension historique et donc personnelle.

En revanche, toutes ces recherches (y compris celle de Vaillancourt) convergent sur plusieurs points. En premier lieu, les conséquences économique-sociales pour le décrocheur sont identiques :

- difficultés sur le marché de l'emploi ;
- risque plus élevé d'être au chômage ;
- diminution du salaire ;
- manque d'émancipation ;
- diminution du développement de soi ;
- affection de la santé physique.

²⁴ VAILLANCOURT, C. (1998). *Idem.*, p. 62.

En second lieu, ces études descriptives établissent quatre caractéristiques générales et communes au décrochage scolaire :

- relation étroite avec le milieu socio-économique de la famille ;
- importance du niveau de programme dans lequel l'étudiant est inscrit (au Canada, il y a trois niveaux d'études secondaires : avancé, général, fondamental) ;
- insatisfaction de l'expérience scolaire ;
- différence de réussite scolaire entre les sexes (les garçons décrochent davantage que les filles).

Vaillancourt précise par ailleurs que les principales raisons du décrochage sont « liées à l'école elle-même : c'est l'insatisfaction ressentie qui encourage le décrochage »²⁵. Mais en étudiant ces différentes synthèses ministérielles, on s'aperçoit que certaines d'entre elles soulignent le versant décisionnaire du décrocheur. Ce qui semble être une première limite à ces travaux canadiens. En effet, peut-on réellement parler de « décision » dans un processus de décrochage ? Y a-t-il une volonté de décrocher de la part de l'élève ?

Parallèlement à ces études descriptives sur le *drop out*, des recherches en sciences de l'éducation au Québec ont été réalisées pour comprendre ce processus directement à partir des élèves. Je peux citer en particulier une étude qualitative à laquelle a participé Lorraine Savoie-Zajc, membre du CRIFPE²⁶ consacrée à l'abandon scolaire dans l'état de l'Outaouais. Cette recherche a donné lieu à un rapport important²⁷ et à la parution d'un ouvrage collectif dirigé par Louise Langevin intitulé *On ne naît pas décrocheur*²⁸. Un titre aux accents *beauvoiriens* qui oriente différemment les recherches en s'écartant de l'étiquetage opéré par les études descriptives précédemment citées. Savoie-Zajc souhaite rencontrer directement des adolescent-es en possible décrochage au sein de l'école plutôt que celles et ceux qui ont déjà décroché. Son schéma d'analyse porte à la fois sur la dualité « relationnel/affectif » et sur la dualité « réalité souhaitée/perception de la réalité ». C'est une nouvelle étude de ce phénomène social et scolaire qui permet d'approfondir une autre approche sur les tensions

²⁵ *Idem.*, p. 26.

²⁶ Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ce centre organise chaque un congrès international à Montréal au sein duquel j'ai pu communiquer à deux reprises en 2015 lors du colloque intitulé : « Enjeux actuels et futurs de la profession enseignante ».

²⁷ BOUCHARD, J. (2009). Abandon scolaire en Outaouais : problématique et pistes d'intervention. (Comité régional contre l'abandon scolaire, Québec).

²⁸ LANGEVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Logiques éditions.

ressenties dans l'école par ces jeunes²⁹. Ici, même si les décrocheurs ne sont pas les sujets directs de la recherche, ils n'en demeurent pas moins l'objet d'étude.

Au cours de cette décennie 1990, les recherches nord-américaines démontrent que le décrochage scolaire devient une préoccupation majeure du monde de l'éducation. Je peux citer en particulier les travaux de Violette (1991)³⁰ et de Boudreault (1992)³¹ car ils sont précurseurs de cette nouvelle dénomination de ce processus. Cette approche permet alors de définir le décrochage scolaire (*drop out*) comme une rupture de fréquentation du collège ou du lycée avant l'obtention d'un diplôme. Dans son étude comparative, Boudreault souligne, par exemple, l'écart de ce phénomène de décrochage entre le Canada (30%) et le Japon (seulement 4%), insistant sur l'augmentation sans précédent du nombre de décrocheurs (ou potentiels décrocheurs) à la fin des années 1980.

Si différentes études sont menées dans les divers états de l'Amérique du Nord, toutes pointent les mêmes causes et les mêmes difficultés pour ces jeunes non-scolarisés. En effet, ces chercheurs soulignent que les perspectives économiques et sociales pour celles et ceux qui décrochent sont plus délicates et démontrent l'importante discrimination vers l'emploi. Par ailleurs, ces études outre Atlantique montrent que les garçons décrochent plus que les filles, avec un pic à 17 ans.

Une autre étude menée par Dorn (1993)³² précise que la stigmatisation créée par la sous-scolarisation est un nouveau phénomène faisant face à l'exigence du modèle économique et capitaliste pour l'obtention de diplôme(s) et à celle du marché du travail. Michel Janosz nous indique à ce propos que cette problématique ne peut être réduite à « un ensemble de déterminants individuels »³³. D'autres travaux encore, comme ceux de Ghislain Parent et Anne Paquin problématisent ce phénomène au Canada (et particulièrement au Québec). Cette étude descriptive permet de comprendre les raisons du décrochage scolaire et tente d'établir un profil type du décrocheur. L'objectif de cette recherche est d'interroger des décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire précoce. Pour ce faire, ces chercheurs ont établi un questionnaire à l'intention de plusieurs élèves catégorisés comme décrocheurs dans une

²⁹ SAVOIE-ZAJC, L. (1994). Le discours sur l'école sur de jeunes identifiés à risque de décrochage. In LANGEVIN, L. *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur*. Montréal : Les éditions logiques, pp. 79-109.

³⁰ VIOLETTE, M. (1991). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. (Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche).

³¹ BOUDREAUULT, G. (1992). La mesure de l'abandon scolaire. In *Vie pédagogique*, 80, pp. 13-14.

³² DORN, S. (1993). Origins of the "Dropout Problem". In *History of Education Quarterly*, 33(3), pp. 353-373.

³³ JANOSZ, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspectives nord-américaines. In *Vei-Enjeux*, 122, pp. 105-127.

région du Québec où 51% des élèves étaient en échec. La perte du goût des études et de la motivation à travailler est liée, selon les répondants, à l'environnement de l'école, aux mauvaises relations avec les enseignants et à l'écart incompressible pour eux entre leurs attentes et celles de l'institution. Ce décrochage scolaire est alors perçu comme un processus qui s'inscrit dans le temps : « le décrochage serait la dernière étape d'une série de petites décisions prises au fil des années d'études primaires et secondaires »³⁴. C'est donc, précisent les auteurs, un problème à la fois complexe, personnel et scolaire. Leur procédé empirique consiste à entreprendre des entrevues non-directives avec un groupe d'élèves. Les cinq garçons et les trois filles interviewés ont soulevé notamment leur manque de perspective dans l'avenir et une démission précoce dans l'effort. Ils ne fréquentent que peu d'amis et n'ont pas de bons souvenirs, ni de l'école élémentaire ni de l'école secondaire. Les relations avec les enseignants sont tendues et l'organisation scolaire est remise en cause. Parent et Paquin ont également interrogé des enseignant-es qui ont pointé l'importance du rôle de la famille dans ces phénomènes de *drop out* (démission parentale, manque de méthodologie pour aider ces enfants dans le travail, manque de discipline à la maison, etc.).

Se référant aux théories de Boudon sur l'inégalité des chances scolaires³⁵, Bickel (1989)³⁶ pense que le décrochage scolaire est un choix rationnel qui fait suite à une réflexion sur l'équation coût, investissement et rentabilité dans le choix des études.

Enfin, Violette (1991) établit un sondage important auprès de 913 décrocheurs. Si celui-ci démontre clairement que plusieurs facteurs de décrochage sont extérieurs à l'enceinte de l'école, ce sont bien les difficultés scolaires qui présentent le handicap majeur à la bonne réussite des études. Ainsi, ce sondage soulève plusieurs difficultés notables :

- situation familiale et économique précaire ;
- fratrie en décrochage également ;
- démotivation due à un mauvais rendement scolaire ;
- difficultés scolaires qui persistent depuis l'école élémentaire ;
- manque de soutien de l'entourage.

³⁴ PARENT, G. & PAQUIN, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. In *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 4, pp. 697-718.

³⁵ BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.

³⁶ BICKEL, R. (1989). Opportunity and high school completion. In *Urban Review*, 21(4), pp. 251-261.

Par ailleurs, cette recherche indique que les décrocheurs attribuent leurs difficultés scolaires aux six raisons suivantes :

- des méthodes d'enseignement et des attitudes des enseignants ;
- leurs propres difficultés d'apprentissage ;
- un manque de concentration et de mémoire ;
- une meilleure aptitude pour le travail manuel que pour le travail intellectuel ;
- leur manque d'effort ou leur paresse ;
- un comportement délinquant.

L'ensemble de ces différentes recherches québécoises montre que les raisons du décrochage scolaire sont à la fois externes et internes à l'école. Les raisons sont donc multifactorielles. Mais ce qui est intéressant avec l'étude déjà mentionnée de Parent et Paquin, c'est leur implication à vouloir comprendre directement ce que pensent les décrocheurs. Selon eux, une meilleure compréhension du ressenti de ces adolescent-es permettrait de mieux comprendre le phénomène de l'abandon afin d'appliquer des interventions spécifiques et particulières. Ainsi, les résultats de leur recherche démontrent que les décrocheurs quittent l'école en raison de ce que Fensham appelait « l'aliénation scolaire »³⁷ : les adolescents « affirment qu'ils ont perdu le goût d'étudier » et « n'indiquent aucune motivation à l'étude » spécifiant qu'ils sont « désabusés par le système »³⁸.

Cette invention sémantique canadienne s'est finalement exportée outre Atlantique à la fin des années 1990 et est devenue le signifiant utilisé aujourd'hui pour parler de ces élèves en échec scolaire. En effet, suite aux politiques de massification de l'accès à l'école opérées depuis l'après guerre, l'institution scolaire a dû faire face à de nouveaux publics et a été confrontée à ce qu'elle a dénommé initialement les « élèves difficiles ». Au cours des années 1980 et 1990, ces élèves ont successivement été qualifiés d'« élèves en difficultés scolaires », puis d'« élèves en ruptures scolaires » et de « déscolarisés » pour enfin être stigmatisés sous le terme de « décrocheurs scolaires ». Il convient désormais d'opérer ce retour historico-bibliographique pour problématiser la fabrique de ce qui apparaît dans le discours dominant comme une déviance scolaire.

³⁷ FENSHAM, R, POWER, C , KEMMIS, S. & TRIPP, D. (1986). *Alienation from schooling*. Londres : Routledge and Kegan Paul.

³⁸ PARENT, G. & PAQUIN, A. (1994). *Op. cit.*

De la massification de l'accès à l'école à la problématisation de l'échec scolaire en France

En France, comme dans la plupart des pays occidentaux, l'accès à l'école est devenu, au fil des 19^{ème} et 20^{ème} siècles, une priorité des politiques éducatives successives. Cependant, comme le souligne Catherine Blaya, si ces pays industrialisés ont mis l'accent sur la massification pour proposer une plus grande égalité d'accès à l'enseignement, ils n'ont pas « réussi à atteindre l'idéal progressiste qui visait à gommer les hiérarchies sociales reproduites en son sein »³⁹.

Je m'intéresse ici dans un premier temps à l'évolution de cette massification de l'accès à l'école, et notamment au collège, à partir des années 1950 jusque dans les années 1990. A cet effet, je vais rappeler des faits historiques qui me semblent importants pour comprendre pourquoi, aujourd'hui, le débat sur le décrochage scolaire est si présent et, dans les pas de S. Bonnery, en quoi il se constitue dorénavant comme un « problème social émergent »⁴⁰. Autrement dit : comment émerge la notion de décrochage scolaire après celles d'échecs ou de ruptures scolaires ?

Dans un second temps, j'aurai recours à plusieurs ouvrages universitaires ayant traité du décrochage depuis son apparition en France en 1998. L'état de la question peut être réparti en cinq temps de la construction d'un signifiant devenu indissociable des difficultés des élèves et de l'institution scolaire aujourd'hui :

- les prémisses du décrochage en France à partir de 1997/1998 avec une étude dirigée par J.-P. Terrail ; ainsi que deux colloques respectivement organisés par l'association La Bouture et l'Ecole Nationale Supérieure de St-Cloud ;
- Le décrochage scolaire devient-il une fatalité scolaire ?
- La catégorisation des « décrocheurs » et la mise en place de dispositifs pour les accueillir ;
- Les liens entre déscolarisation, ruptures scolaires et décrochage scolaire ;
- Les recherches plus récentes sur ce phénomène social et éducatif.

³⁹ BLAYA, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck, p. 13.

⁴⁰ BONNÉRY, S. (2014). Le décrochage scolaire en France : un "problème social" émergent ?. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, PP. 81-88.

Cet état de l'art se termine par une synthèse de l'ensemble de ces travaux francophones, québécois et français, afin de situer ma propre recherche sur le décrochage scolaire.

Si, depuis sa création et de manière plus prononcée depuis l'après seconde Guerre Mondiale, l'école républicaine a comme volonté d'être une institution essentielle pour l'éducation des citoyens en devenir, elle est dans le même temps un appareil de production d'inégalités. En effet, comme l'analysent en 1996 les sociologues François Dubet et Daniel Martuccelli, par la dispense de différents savoirs et de différentes qualifications, l'école met petit à petit les élèves dans une certaine compétition entre eux et face au marché du travail. Si l'école a pour vertu d'accompagner les enfants et adolescents vers les savoirs et une certaine autonomie de pensée, elle « a aussi le pouvoir de détruire les sujets, de les plier à des catégories de jugement qui les invalident »⁴¹, analysent Dubet et Martuccelli. Plus que cela, ces auteurs pointent déjà à cette époque que l'école républicaine a failli son objectif égalitaire au fur et à mesure de sa massification, ne serait-ce que par les différences de traitement entre les filières générales et techniques, entre les bons et les mauvais élèves. Ainsi, précisent-ils, « l'école n'est pas seulement inégalitaire, elle produit des différences subjectives considérables, elle assure les uns et affaiblit les autres »⁴². Un constat qui était peu visible dans l'après-guerre où seuls les enfants des classes supérieures accédaient aux études.

Cette massification fait donc apparaître de nouveaux publics que l'école n'est peut-être pas prête à accueillir en son sein : les enfants et adolescents désignés comme « difficiles » par l'institution et ses acteurs. Ces individus « à problèmes » – qu'ils soient psychologiques ou sociaux – doivent être accueilli dans l'école dans un premier temps jusqu'à 14 ans puis, à partir de la Réforme Berthoin en 1959⁴³ jusqu'à 16 ans. Un âge limite qui marque aujourd'hui l'entrée officielle dans le décrochage scolaire si l'on quitte « le système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme professionnel ni le baccalauréat »⁴⁴.

⁴¹ DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, p. 11.

⁴² *Idem.*, p. 17.

⁴³ La réforme Berthoin (1959) marque le début d'un processus de changement de l'institution scolaire :

- Transformation du système vers une école unique.
- Suppression de l'examen d'entrée en 6^{ème}.
- Obligation scolaire jusqu'à 16 ans.
- Maillage du territoire national par un réseau serré de collèges.

⁴⁴<http://www.education.gouv.fr/cid76190/mobilisation-contre-le-decrochage-scolaire-bilan-2013-et-perspectives-2014.html>.

Cette évolution inégalitaire est due, selon l'historien Antoine Prost, à l'objectif de massification entrepris à partir de cette loi dite Berthoin. S'interrogeant sur la démocratisation de l'école en 1986⁴⁵, il affirme que c'est justement cette massification de l'accès à la scolarité et en particulier la création du collège unique suite à la réforme Haby de 1975 qui entraîne le changement du système scolaire ainsi que de son environnement social. Une massification qui répond à la fois à des volontés politiques fortes mais aussi aux demandes du marché et de l'emploi. Prost précise par ailleurs dans son *Histoire de l'enseignement en France*⁴⁶ que l'on peut scander en deux temps ce processus ininterrompu. Dans un premier temps, la massification d'après-guerre est essentiellement positive et en adéquation avec une croissance importante du pays. L'historien précise qu'entre 1945 et 1963, suite au *baby boom*, le nombre de collégiens est multiplié par cinq et l'école se voit accueillir des jeunes enfants puis adolescents de tous milieux sociaux. Ainsi, les classes moyennes et plus populaires profitent largement de cette première vague de massification.

Puis, dans un second temps, la densification de la massification de l'accès aux études à la fin des années 1970 et jusqu'à la fin des années 1990 vient poser d'autres problèmes. En effet, en plus des objectifs des gouvernements successifs d'augmenter le nombre de diplômés et de bacheliers⁴⁷, Dubet et Martuccelli précisent deux points essentiels qui nous aident à comprendre l'apparition de l'échec scolaire massif à la fin des années 1980 : « cette massification a profondément transformé le système de distribution des diplômes et, plus largement, le rapport entre les qualifications scolaires et les qualifications sociales »⁴⁸. Plutôt que d'entreprendre un « tri sélectif » selon les origines sociales, l'école républicaine sélectionne en fonction de la réussite des élèves. Ainsi, « là où se tenaient d'abord des modes de sélection sociale, se mettent en place des procédures de sélection scolaire »⁴⁹. Les sociologues Jean-Claude Passeron et Pierre Bourdieu parlent dès les années 1960 d'*héritage socioculturel*⁵⁰ en expliquant que le devenir scolaire est fortement emprunt des origines sociales, économiques et culturelles des élèves. Remettant en cause la pensée fonctionnaliste qui prône l'égalité des chances dans un système éducatif jugé méritocratique, Passeron et Bourdieu nous expliquent que l'école est sélective et qu'elle sert à classer les élèves,

⁴⁵ PROST, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.

⁴⁶ PROST, A. (1967). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : A. Colin.

⁴⁷ Article 3 de la loi d'orientation de juillet 1989 : « La nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80% au niveau du baccalauréat ».

⁴⁸ DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). *Op. cit.*, p. 40.

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Ed. de Minuit.

favorisant ainsi la reproduction des positions sociales préétablies et favorise la domination de la classe sociale supérieure. Pour ces auteurs, cet *héritage socioculturel* crée des inégalités scolaires car les classes supérieures ont un capital culturel, composé à la fois de savoirs, de savoir-faire et de savoir-dire, similaire à celui de l'école. Ainsi, soulignent Bourdieu et Passeron, ce ne sont pas nécessairement les meilleurs élèves qui sont choisis pour avancer dans le système scolaire mais bien ceux qui se rapprochent de la culture des classes privilégiées et de l'école. Selon Passeron et Bourdieu, l'échec de la massification de l'accès à l'école réside dans cette discrimination initiale. Pour expliquer cela, ils ont recours à la notion d'*habitus*⁵¹. Pour ces deux sociologues, le concept d'*habitus* permet d'expliquer cette reproduction du positionnement social⁵² en ce qu'il est inconscient et pousse l'élève à reproduire sa propre position sociale.

Pour autant, cette reproduction sociale n'est pas systématique. Dans ce processus d'accès universel à l'école, Dubet et Martuccelli nuancent les propos de Passeron et Bourdieu et nous expliquent que la différence ne se fait plus entre celles et ceux qui peuvent aller ou non au collège mais davantage à partir des performances de chacun-e pour accéder à des filières plus ou moins prestigieuses. Ainsi, ces deux auteurs stipulent que « cette transformation ne signifie évidemment pas que la naissance ne détermine plus la carrière scolaire, mais que cette détermination passe maintenant par le biais des performances scolaires elles-mêmes. C'est l'effet de la naissance sur les performances, plus que la naissance elle-même, qui fixe la carrière scolaire dans l'école de masse »⁵³.

⁵¹ BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In *Revue française de sociologie*, vol. VII, 3, p. 325-347.

⁵² ROUANET, H. *La sociologie de A à Z*. Dictionnaire en ligne consulté le 5 juillet 2016 (<http://www.taymat.org/etudesamazighes/S1/La%20sociologie%20de%20A%20a%20Z.pdf>), p. 65 :

« L'*habitus* désigne un ensemble cohérent de dispositions acquises qui orientent les pratiques d'un agent, indépendamment de toute fin consciente explicitement posée. L'*habitus* est une notion issue de la scolastique médiévale revisitée par plusieurs sociologues (Max Weber, Norbert Elias, Pierre Bourdieu). L'*habitus* primaire d'un individu résulte de sa prime éducation (familiale), l'*habitus* secondaire de l'ensemble des acquisitions liées au système scolaire, etc. L'*habitus* se transforme en permanence sous l'effet de l'expérience sociale (familiale, professionnelle), mais il est doté d'une certaine stabilité et d'une certaine cohérence. Les différences d'*habitus* sont repérables, dans des enquêtes ou à partir d'observations qualitatives, à travers des différences systématiques et cohérentes de comportements, d'attitudes, de représentations, de styles de vie qui organisent et structurent l'espace social. L'*habitus* est le social fait corps. Le fondement biologique de l'*habitus* réside dans la plasticité cérébrale ».

⁵³ DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). *Ibid.* p. 40.

La massification fait donc apparaître de nouveaux publics que l'école n'était peut-être pas prête à accueillir en son sein : les enfants et adolescents désignés comme « difficiles » par l'institution et ses acteurs. Ces nouveaux publics ont un rapport aux savoirs et aux études qui diffère de celui des publics scolarisés avant les politiques de massification⁵⁴. Ce rapport aux savoirs et à l'école est, souligne Blaya, « plus pragmatique » et « plus orienté par une qualification pour l'obtention rapide d'un emploi »⁵⁵. Cependant, analyser l'échec de la massification scolaire uniquement sous le prisme sociologique d'une simple reproduction des inégalités et de domination sociale pour comprendre le phénomène du décrochage scolaire ne semble plus suffisant aujourd'hui.

Il convient désormais dans cet état de l'art de poursuivre cette étude historico-bibliographique en poursuivant avec les écrits scientifiques produits en France à partir des années 1997-1998 afin de problématiser le processus du décrochage scolaire.

Une recherche et deux colloques pour une même cause : comprendre et appréhender le décrochage scolaire

L'examen des travaux portant sur l'histoire du collège se poursuit en partant d'une recherche collective dirigée par le sociologue Jean-Pierre Terrail en 1997 faisant la *Critique d'un état des lieux sur la scolarisation en France*⁵⁶ puis, plus particulièrement, en m'appuyant sur deux colloques universitaires qui marquent, selon moi, le début de la problématisation de ce qui est désigné encore aujourd'hui comme *décrochage scolaire*. Ces deux moments marquent la première des cinq étapes annoncées plus haut de mon étude historico-bibliographique.

Dans cette première recherche collective, il n'est pas encore question de décrochage scolaire à proprement parler mais encore d'échec scolaire. Dans son propos introductif, Terrail nous explique que cette recherche souhaite dresser un état des lieux suite aux conséquences des politiques successives de massification où « le temps de la jeunesse est maintenant absorbé,

⁵⁴ Cette notion de rapport au savoir et à l'école est importante dans le développement de cette thèse. Un chapitre lui est consacré dans la deuxième partie de ce travail de recherche.

⁵⁵ BLAYA, C. (2010). *Ibid.*, p. 9.

⁵⁶ TERRAIL, J.P. (1998). *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.

dans tous les milieux sociaux, et pour les deux sexes, par l'institution scolaire »⁵⁷. Puis, dans leur contribution à cette recherche, les sociologues de l'équipe ESCOL⁵⁸ de l'actuel laboratoire du CIRCEFT⁵⁹ de l'université Paris 8 Saint-Denis, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex soulignent que si les recherches empiriques, inspirées de manière massive par les théories déjà évoquées de la reproduction, nous apportent des éclairages très intéressants « sur ce qui se passe et se joue dans les enceintes scolaires », elles pointent par ailleurs des interrogations « redoutables à l'institution scolaire, aux pratiques et aux catégories d'interprétation des situations mises en œuvre par ses divers protagonistes »⁶⁰. Cette recherche coordonnée par Terrail s'intéresse donc aux pratiques des professionnels du système éducatif, aux modalités de mise en forme scolaire des savoirs pour les enseigner, aux préoccupations et aux implications parentales dans la scolarité de leurs enfants. Cette étude met au jour, selon ces sociologues, des impasses pour comprendre les processus individuels et sociaux qui favorisent ou entravent l'accès aux savoirs scolaires. Les différentes modalités d'échecs scolaires résultent de ce qu'ils nomment des *malentendus sociocognitifs* : c'est-à-dire l'écart qui se produit entre les attentes des élèves et de leurs familles et celles de l'institution et de ses acteurs. Mais aussi, précisent-ils (en lien avec cette massification), « entre le souci affirmé par la majorité des enseignants d'œuvrer à la démocratisation de l'accès au savoir, et leurs modalités d'adaptation aux nouveaux publics »⁶¹. Ces derniers sont toujours qualifiés de problématiques, et l'école républicaine semble ne plus avoir de solution(s) en cette fin de décennie 1990. Ainsi, ces *malentendus sociocognitifs*⁶² portent « sur les postures et activités intellectuelles requises par l'appropriation des savoirs »⁶³ et peuvent renforcer l'incompréhension quant aux attentes des enseignants, et ainsi produire de l'échec ou de la réussite scolaire.

⁵⁷ *Idem.*, p. 13.

⁵⁸ Education et Scolarisation.

⁵⁹ Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Education, Formation, Travail ».

⁶⁰ BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In TERRAIL, J.P. (dir.). *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 107-108.

⁶¹ *Idem.*, p. 108-109.

⁶² Trois registres de l'expérience scolaire sont au cœur de tels processus de différenciation :

- le rapport à la scolarité,
- le rapport au savoir et au langage,
- le rapport aux tâches et activités scolaires.

⁶³ *Idem.*, p. 108-109.

Un an après la recherche publiée par Terrail, une association lyonnaise nommée *La Bouture*⁶⁴ organise un important colloque en collaboration avec des sociologues de l'éducation pour réfléchir aux *impasses et aux chemins de traverse pour les lycéens décrocheurs*⁶⁵. S'il est apparu un peu auparavant au Québec, le nouveau terme de *décrochage scolaire* devient à ce moment-là le « nouveau nom de l'échec scolaire »⁶⁶ et se trouve de plus en plus présent dans notre littérature scientifique. Ce colloque sera suivi de la publication d'actes.

Ce qui m'interpelle immédiatement dans ces actes, c'est le terme de « lycéens décrocheurs ». Dans ce titre, il semble d'emblée y avoir un parti pris sur *qui* décroche. Ce n'est pas l'institution, ce ne sont pas les enseignants ni les éducateurs scolaires. Ce sont les adolescents eux-mêmes qui décrochent et « l'institution Education Nationale (...) doit jouer l'inclusion contre l'exclusion, la persévérance et la récurrence contre l'abandon »⁶⁷ pour qu'ils ne décrochent pas. Mais au-delà du titre, ces actes interrogent ledit décrochage scolaire de manière subtile et complexe. Dans son intervention, le sociologue de l'éducation Dominique Glasman s'interroge sur l'étrangeté que peut renvoyer celui ou celle qui décroche. En effet, à partir du constat que l'école semble être en mesure d'offrir différentes voies scolaires qui conviendraient à n'importe quel élève, l'auteur interroge de manière un peu provocante la *volonté du décrocheur*, cet « adolescent étranger », perçu comme étant « hors norme » et qui ferait des « choix qui ne relèvent que de lui »⁶⁸. Des choix, nous dit Glasman, qui remettent finalement en question le décrocheur et sa famille de manière individuelle et non l'institution scolaire.

Ce qui est intéressant dans ce propos introductif au colloque, c'est sa tentative de remettre au cœur du débat les acteurs de la vie scolaire et non pas seulement l'enfant et ses parents. Tout comme pour l'élève en échec scolaire, nous constatons en reprenant l'expression de Dubet et Martuccelli que le terme de décrocheur est dès le départ perçu comme une « qualification négative »⁶⁹.

⁶⁴ Association qui réunit des travailleurs sociaux, des enseignants, des chercheurs, des militants et des responsables de politiques de la ville ou de dispositifs d'insertion et qui lutte contre le décrochage scolaire.

⁶⁵ BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (1998). *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.

⁶⁶ GUYON, R. (2012). Entretien avec Dominique Glasman : le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire. In *Diversité*, hors-série, 14, pp. 7-14.

⁶⁷ BLOCH, M.-C. (1998). Introduction. In Bloch, M.-C. & Gerde, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale, p. 8.

⁶⁸ GLASMAN, D. (1998). Les lycéens décrocheurs : ouvrir le dossier. In Bloch, M.-C. & Gerde, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale, p. 12.

⁶⁹ DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). *Op. cit.*

Lors de ce colloque, les chercheurs tentent de définir ce qu'est le décrochage scolaire. Michèle Guigue, enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation à Lille, explique que « le décrochage est l'arrêt d'un cursus en cours, c'est-à-dire avant qu'il ne soit terminé, ou bien avant l'obtention du diplôme qui lui correspond »⁷⁰. Elle considère le décrochage sous deux directions : « l'idée d'abandon » et l'idée de « démobilisation » qui s'inscrivent dans la durée. Mais là encore, il ne s'agit que du sujet-élève.

Par ailleurs, dans ce même ouvrage, Patrick Rayou, professeur en sciences de l'éducation à Paris 8, observe que « le passage de l'école primaire au collège suscite (...) des comportements très différents à l'égard de l'institution. L'allégeance aux maîtres et maîtresses, respectés voire vénérés parce qu'ils permettent, dans un cadre qui fait l'accord des familles, populaires ou favorisées, d'accéder à des savoirs incontestables qui vont faire de chacun un « grand », cède la place, au collège, à une attitude beaucoup plus soupçonneuse envers les enseignants, leurs critères d'évaluation ou leur aptitude à respecter les élèves »⁷¹.

Enfin, Michel Develay pointe le manque d'intérêt dans les études sur le décrochage pour ce qui se passe au sein même de l'établissement scolaire. Il précise que les recherches universitaires s'intéressent trop peu au sens que donnent les élèves aux apprentissages car « ce sont des causes en extériorité aux situations d'apprentissage vécues à l'école, même si l'institution scolaire est nommée, qui sont identifiées comme sources du phénomène »⁷². Il souligne alors le manque d'études à propos du décrochage s'intéressant au *rapport au savoir* des élèves, soulevant le fait que celles-ci ne s'intéressent que rarement « à ce qui se passe dans l'établissement scolaire pour ce qui concerne les apprentissages des élèves »⁷³. Pour Develay, « lutter contre le décrochage devrait d'abord aider l'élève à se construire à l'école » plutôt que de s'intéresser aux dispositions à prendre une fois exclu du système. Pour ce faire, il insiste sur l'idée d'un travail sur l'histoire personnelle du sujet. L'auteur souligne que « le lycée ne devrait pas tant se centrer sur l'appropriation de savoirs par les élèves, que se mobiliser sur leur découverte des disciplines, et au-delà, sur l'exploration des cultures au sein desquelles les disciplines prennent sens »⁷⁴.

⁷⁰ GUIGUE, M. (1998). Le décrochage scolaire. In BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale, p. 26.

⁷¹ RAYOU, P. (1998). S'y mettre ou pas ? In BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale, p. 115.

⁷² DEVELAY, M. (1998). Décrochage, rapport au savoir, fondation et fondements de savoir scolaires. In BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale, p. 125.

⁷³ *Idem.*

⁷⁴ *Idem.*, p. 129.

Un second colloque tenu la même année à l'université d'été de l'École Nationale Supérieure de Fontenay/St-Cloud, donne lieu à des actes coordonnés par la psychologue Fabienne Tanon et préfacé par le psychosociologue et philosophe Charles Rojzman, lors de sa publication en 2000. Ce colloque est important parce qu'il opère un nouveau décalage, une nouvelle entrée réflexive, différente et complémentaire de l'approche essentiellement sociologique sur le décrochage scolaire du premier colloque évoqué précédemment. En effet, selon Rojzman, le décrochage peut être interrogé comme un *symptôme*. Dans la littérature psychanalytique, un symptôme est défini comme un « phénomène subjectif qui constitue non le signe d'une maladie mais l'expression d'un conflit inconscient ». En d'autres termes, le symptôme est alors conçu comme « l'expression d'un accomplissement de désir et la réalisation d'un fantasme inconscient servant à accomplir ce désir »⁷⁵ même. Pour le psychosociologue Rojzman, le décrocheur peut être qualifié de *symptôme* car il est le « malade désigné d'un système malade », le comparant à celui qui « porte le symptôme qui traduit de façon visible et aiguë la maladie du système familial tout entier »⁷⁶. Il n'est pas ici question de désir ou d'inconscient mais de rôle, de fonction servant à qualifier (et peut-être à stigmatiser ?) le décrocheur comme étant ce *malade désigné*. La question à laquelle, me semble-t-il, ne répond pas cette préface est de savoir *qui désigne* le décrocheur comme malade ? Toujours est-il que pour Rojzman, si il y a un « malade », il faut se donner les moyens de soigner les causes en s'interrogeant sur les « dysfonctionnements systématiques, [les] interactions, [les] relations, à l'intérieur mais aussi autour »⁷⁷ de l'école. L'élève ne peut se retrouver en situation de décrochage seul. Il est, nous dit Rojzman, le *symptôme* qui révèle l'échec de l'école à pouvoir intégrer tout le monde.

Dans une approche similaire, la psychanalyste Annie Cordié écrit en 1993 que « l'enfant qui ne suit pas » à l'école est étiqueté comme étant en échec scolaire car, nous dit-elle : à l'école il faut suivre. Telle est l'injonction sous-entendue par l'institution scolaire : « suivre le programme d'abord, qui dit ce qu'il faut apprendre, dans quel ordre, dans quel temps, suivre sa classe, ne pas s'éloigner du troupeau »⁷⁸. Cet enfant qui ne suit pas devient alors le *malade désigné*, pour reprendre l'expression de Rojzman. Il est celui à qui l'on fait le reproche de ne pas désirer apprendre à l'école. Or, nous précise Cordié, « pour qu'un enfant apprenne, il faut

⁷⁵ CHEMAMA, R. & VANDERMERSCH, B. (2009). Symptôme. In *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse, pp. 563-569.

⁷⁶ ROJZMAN, C. (2002). Préface. In TANON, F. (dir.). *Les jeunes en ruptures scolaires : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan, p. 7.

⁷⁷ *Idem*.

⁷⁸ CORDIÉ, A. (1993). *Les cancras n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris : Seuil, p. 9.

qu'il en ait le désir, or rien ni personne ne peut obliger quelqu'un à désirer »⁷⁹. Ou pour le dire encore autrement avec Serge Lesourd, « apprendre, c'est l'enjeu du désir »⁸⁰ et l'enfant ou l'adolescent qui est en panne de ce désir peut se retrouver coincé dans ce symptôme.

Pour revenir à ce colloque, Fabienne Tanon s'intéresse « à la place du sujet dans l'acte éducatif et dans la construction sociale concomitante » et a pour objectif de « repenser l'école à partir de la parole des décrocheurs »⁸¹. Dans son introduction, la chercheuse nous explique que le décrochage scolaire est un phénomène complexe qui ne peut trouver de réponse unique. Les causes repérées depuis plusieurs années sont multiples : échecs répétés, dévalorisation de soi, démobilitation scolaire, absentéisme, incivilités, violences physiques et verbales, orientation scolaire subie, perte de lien éducatif, non-rencontre entre le désir des enseignants et celui des élèves, chômage parental, etc. En plus de ces multiples facteurs, Tanon indique que ses recherches pointent en particulier la prépondérance du rôle des enseignants et du relationnel entre eux et ces élèves en difficultés. Ce qui expliquerait pourquoi, d'après elle, certains élèves en grandes difficultés scolaires ne décrocheraient pas pour autant totalement d'avec l'école. Selon cette enseignante-chercheuse du centre de recherche Max Weber⁸², il y aurait deux pistes principales à explorer pour comprendre le décrochage scolaire :

- comprendre que le phénomène du décrochage dépasse l'enceinte scolaire : l'école doit travailler avec des partenaires pour prévenir et remédier à cette spirale négative en incluant le quartier, les familles et les associations. L'école ne peut lutter seule contre ce processus ;
- mettre en place un système de référent choisi par l'élève en difficulté pour l'accompagner au mieux dans sa scolarité.

Autant de pistes de réflexion qui sont détaillées par la suite dans le chapitre sur les dispositifs d'accueil.

⁷⁹ *Idem.*, p. 27.

⁸⁰ LESOURD, S. (1996). L'éducation est une déformation subjective. In BOUCHARD, P. *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan, p. 83-96.

⁸¹ TANON, F. (2002). *Les jeunes en ruptures scolaires : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan, p. 12.

⁸² Centre Max Weber – UMR 5283, Équipe *Dynamiques sociales et politiques de la vie privée*, Ecole Nationale Supérieure de Lyon.

Le décrochage scolaire est-il devenu une fatalité scolaire ?

La même année que la publication de ces actes, en 2000, paraît un numéro important sur le décrochage scolaire dans la revue *Ville Ecole Intégration (VEI)* qui fait suite à un programme du Ministère de l'Éducation Nationale intitulé « Recherches sur les processus de déscolarisation » dirigé par Dray et Œuvrard. Cette parution constitue la deuxième étape chronologique marquant l'évolution des recherches universitaires en France sur le décrochage scolaire.

Trois articles retiennent plus particulièrement mon attention dans ce numéro qui permet de problématiser le décrochage scolaire : ceux de Dominique Glasman (Professeur de sociologie), de Jacques Pain (Professeur de sciences de l'éducation), ainsi que celui de Dominique Dray et Françoise Œuvrard (Chargées de mission respectivement à la Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et à l'Éducation Nationale). Pour tous ces auteurs, le décrochage scolaire est à la fois l'objet :

- d'une *préoccupation sociale* doublée d'un mal-être pouvant aboutir à des ruptures scolaires,
- d'une *préoccupation politique* pour les élèves qui « échappent » au système scolaire
- d'une *préoccupation éducative* qui s'interroge sur la « corrélation entre réussite scolaire et chance d'une meilleure insertion sociale et professionnelle future »⁸³.

Alors qu'aujourd'hui, comme je l'ai précisé auparavant, le Ministère identifie les décrocheurs à partir de 16 ans, les chercheurs s'interrogent ici sur l'existence de ce qu'ils nomment les « décrocheurs de l'intérieur » avant l'âge de fin d'obligation scolaire : ces élèves qui sont présents dans l'institution mais qui semblent ne pas réussir à *s'accrocher* aux situations d'apprentissages proposées par les professionnels.

Dans le quatorzième hors-série de cette même revue *VEI*, publié en 2012, nous retrouvons plusieurs articles de ce dossier consacré au décrochage scolaire réalisé douze ans auparavant. Dans l'éditorial de ce hors-série, Régis Guyon pose une nouvelle entrée réflexive pour penser le décrochage scolaire : « comprendre, c'est ne pas lire dans le décrochage le seul signe de l'échec, du déficit, mais c'est aussi repérer ce qu'il s'y dit, le sens que prennent pour ces

⁸³ GUYON, R. (2012). Editorial. In *VEI Enjeux*, hors-série, 14, p. 7.

jeunes les ruptures, et plus précisément sur quoi porte la rupture »⁸⁴. La question du sens de l'inscription pour les sujets concernés est alors posée. Les décrocheurs ne sont pas seuls responsables de leur échec et l'institution, nous dit Glasman, est interrogée par l'apparition du décrochage scolaire dans « son fonctionnement comme dans sa capacité à donner sens à l'expérience scolaire et à aider à l'orientation des jeunes »⁸⁵. Il pose par ailleurs directement la question de savoir si les élèves sont « décrocheurs » ou « décrochés ». Pour reprendre ce qu'affirme ce sociologue, s'agit-il d'un enchaînement d'actes volontaires propres à l'élève ou plutôt « d'un glissement progressif » pour l'élève que « rien ne retient au lycée »⁸⁶ ? On notera à ce propos qu'entre le tout premier colloque précédemment cité et la parution de ce numéro, ce sont les lycéens qui sont étudiés car c'est à cette période que se produisent le plus de démobilisations de la part des élèves. Aujourd'hui, 15 ans après ces premiers travaux, ce problème social a *glissé* vers le collège. Contrairement à la définition imposée par le Ministère de l'Education nationale, le décrochage n'est plus à penser comme l'arrêt des études et la non obtention d'un diplôme qualifiant après 16 ans. Ce n'est pas un état de fait soudain ou le résultat d'un échec lors d'une épreuve. Bien au contraire, ce même décrochage peut être pensé et interrogé comme un processus long et complexe qui se manifeste massivement à l'adolescence, et en général, à mi-parcours des années collège. C'est pourquoi j'é mets comme hypothèse qu'il peut y avoir de possibles corrélations entre décrochage(s) scolaire(s) et rupture(s) adolescente(s). Le décrochage se manifeste dans un premier temps, comme le souligne Jacques Pain, par « la répétition, régulière, d'une conduite d'absences »⁸⁷, ou par une déscolarisation, pour reprendre le signifiant utilisé par Dominique Dray et Françoise Œuvrard. Il est « le produit d'une tension entre trois logiques »⁸⁸, à la fois juvénile, familiale et institutionnelle. Dray et Œuvrard précisent un point très important : quels que soient les résultats empiriques d'une recherche sur la déscolarisation (et j'ajoute désormais sur le décrochage scolaire), « l'interprétation dépend en partie de la conception de la déscolarisation des différentes équipes de chercheurs »⁸⁹. Ce propos peut, selon moi, s'appliquer tout à fait au décrochage scolaire.

⁸⁴ *Idem.*

⁸⁵ GLASMAN, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. In *VEI Enjeux*, 122, p. 10.

⁸⁶ *Idem.*, p. 20.

⁸⁷ PAIN, J. (2000). Pour problématiser la déscolarisation. In *VEI Enjeux*, 122, p. 30.

⁸⁸ DRAY, D. & ŒUVRARD, F. (2000). Un programme interministériel de recherche sur le processus de déscolarisation. In *VEI Enjeux*, 122, p. 63.

⁸⁹ *Idem.*

Enfin, ce programme interministériel dirigé par Dray et Œuvrard a deux objectifs :

- avoir une meilleure connaissance des publics concernés par le décrochage avant 16 ans : ce qui marque une divergence avec les études canadiennes et les définitions ministérielles précédemment présentées qui ne traitent que des décrocheurs de 16 à 25 ans ;
- avoir une meilleure compréhension du « processus conduisant les enfants ou les adolescents à quitter le système scolaire »⁹⁰ en observant ce qui se passe dans l'enceinte même de l'école et non seulement en dehors de ses murs. Ainsi, cette recherche s'intéresse particulièrement « aux adolescents qui, présents dans l'enceinte scolaire, y sont absents mentalement, parlant [pour la première fois] de *déscolarisation de l'intérieur* »⁹¹.

En 2002, différent-es chercheur-es des équipes *ESCOL-CIRCEFT* de l'Université Paris 8 Saint-Denis⁹², *PRINTEMPS* de l'Université Versailles-Saint-Quentin⁹³ et *SYLED-RES* de l'Université Paris Sorbonne⁹⁴ établissent un rapport de recherche pour le Ministère de l'Education nationale s'intitulant *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Une synthèse de ce rapport a été produite par Elisabeth Bautier dans le numéro 132 de la revue *VEI*, en 2003⁹⁵. Dans cette recherche, le décrochage scolaire est davantage perçu comme un « processus lent qui trouve son origine dans un décrochage cognitif précoce et se joue dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire »⁹⁶. Il s'agit alors de comprendre la genèse de ces parcours multiples pouvant conduire chaque élève à décrocher en établissant différentes analyses :

- les interactions dans l'école,
- les apprentissages,
- les rapports aux savoirs scolaires,
- les pratiques institutionnelles et enseignantes,
- les processus subjectifs et sociaux à l'œuvre chez les élèves.

⁹⁰ *Idem.*, p. 64.

⁹¹ DRAY, D. & ŒUVRARD, F. (2000). *Op. cit.*, p. 69.

⁹² Elisabeth Bautier et Stéphane Bonnéry.

⁹³ Jean-Pierre Terrail et Amandine Bébi.

⁹⁴ Sonia Branca-Rosoff et Bruno Lesort

⁹⁵ BAUTIER, E. (2003). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. In *VEI*, 132, pp. 30-45.

⁹⁶ *Idem.*, p. 30.

L'hypothèse de travail faite dans cette recherche est le manque d'accroche cognitive chez l'élève, souvent ancien, silencieux, et indépendant de tout rejet possible de l'école suite à des passages à l'acte. Trois recherches sont mises en place pour tenter de comprendre ces processus :

- une enquête quantitative a voulu établir des profils de décrocheurs à partir de caractéristique familiales et scolaires mettant en évidence deux types de décrochage : l'abandon et l'exclusion ;
- une observation sur les capacités des enseignants à adapter leurs pratiques pédagogiques face à ce type d'élève, faisant le constat critique d'un manque d'adaptabilité de l'école ;
- une analyse du passage du CM2 à la 6^{ème} qui révèle des « malentendus entretenus par les modes de travail scolaires et l'interprétation que les élèves font de la situation scolaire »⁹⁷ plus importants au collège.

Enfin, dans *La lettre du GRAPE* publiée en 2001⁹⁸, le socialyste Gilles Monceau pense que les élèves échappent dorénavant aux étiquetages car l'institution scolaire s'intéresse davantage aux élèves et à leur devenir. Ce déplacement est dû aux transformations constantes de l'histoire institutionnelle de l'école qui semble opérer de nouvelles techniques de tri de ses élèves. Selon Monceau, ce tri s'appliquerait dorénavant davantage au processus d'individuation et non aux sujets pris individuellement, produisant ainsi des catégorisations spécifiques pour chaque groupe identitaire plutôt qu'au cas par cas. Ainsi, si la logique institutionnelle portait sur les origines sociales des élèves, elle porte « maintenant, et de manière croissante, sur ce qu'ils deviennent »⁹⁹. Cela n'enlève rien, me semble-t-il, à une certaine dynamique d'étiquetage.

⁹⁷ *Idem.*, p. 36-37.

⁹⁸ MONCEAU, G. (2001). De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. In *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43, p. 27-36.

⁹⁹ *Idem.*, p. 27-28.

Différentes castes d'élèves sont répertoriées par l'Education nationale afin de produire des programmes spécifiques :

- les élèves « à éduquer prioritairement » ;
- les élèves handicapés scolarisés ou en établissements spécialisés ;
- les élèves « en difficulté » suivis par les RASED ou scolarisés en SEGPA ;
- les élèves « décrocheurs ».

En 2001, ces élèves désignés comme « décrocheurs » deviennent une nouvelle population scolaire. Celle-ci regroupe les adolescents non pas, nous explique Monceau, « en fonction de ce qu'ils sont mais en fonction de leur attitude par rapport à l'école ».

Des dispositifs sont alors pensés pour les accueillir différemment d'une forme classique dans ou hors de l'école. Ils ont pour objectif d'« inverser le processus par lequel ils se déscolarisent. Il s'agit très clairement de réorienter leur devenir »¹⁰⁰.

La catégorisation des « décrocheurs » et les dispositifs d'accueil : les effets du décrochage

Une troisième étape est marquée par la parution d'un dossier des *Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle* en 2003, coordonné par Carole Asdih, aujourd'hui Maître de conférence en psychologie à l'ESPE de Montpellier, intitulé « Le décrochage scolaire ». Dans sa présentation de ce numéro thématique, Carole Asdih poursuit les réflexions précédemment évoquées et interroge la question du sens de l'école pour les élèves qui, selon elle, sous-tend la question des « apprentissages et l'intérêt porté aux enseignements, ainsi que celle des dispositifs d'accompagnement, de leur ajustement aux publics et aux dispositifs d'insertion »¹⁰¹. Après un premier temps consacré au *diagnostic du symptôme du décrochage scolaire*, de nouvelles réflexions et analyses scientifiques se font jour sur les dispositifs à mettre en place dans et hors de l'école pour lutter contre ce problème qui se fait de plus en plus présent dans le système scolaire. Dans son article sur les ruptures scolaires pendant l'âge

¹⁰⁰ *Idem.*, p. 34.

¹⁰¹ ASDIH, C. (2003). Introduction – Le Décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires : étapes, logiques et parcours. In *Pour l'ère nouvelle*, 36, 2003/1, pp. 7-13.

obligatoire de scolarité¹⁰², Maryse Hedibel prend pour exemple le dispositif « Nouvelles ChanceS »¹⁰³ qui doit accueillir et s'occuper des jeunes en difficultés scolaires de moins de 16 ans ayant passé en moyenne cinq années dans l'enseignement secondaire et ayant interrompu leurs études au collège pour une large moitié. La question se pose alors de savoir ce que le système scolaire peut leur proposer.

Par ailleurs, ce numéro de la revue *Pour l'ère nouvelle* met l'accent sur les corrélations entre inégalités sociales et décrochage scolaire, remettant ainsi au cœur du débat l'échec des politiques de massification de l'accès à l'école comme le souligne Asdih, stipulant que même si « les ruptures scolaires se rencontrent toutefois dans différents milieux sociaux, (...) elles affectent largement les plus défavorisés d'entre eux »¹⁰⁴.

Dans ce même numéro, le décrochage scolaire est envisagé comme le résultat d'interactions entre plusieurs facteurs :

- la scolarité (rapport aux apprentissages, aux règles, aux tâches scolaires) ;
- la sociabilité (familiale, juvénile, relations aux enseignants et personnels éducatifs) ;
- les modalités d'action et de régulation familiales, institutionnelles, l'histoire et la dynamique des relations intra-familiales, les mécanismes de défense, l'estime de soi.

Ces différents facteurs, précise plus loin Stéphane Bonnéry, sont en interaction. Ils sont à la fois sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers, poursuivant ainsi les recherches déjà engagées dix années plus tôt sur les malentendus socio-cognitifs.

Dans une autre approche, Bertrand Geay, sociologue et professeur en sciences politiques à l'université Picardie d'Amiens, publie la même année deux articles très intéressants, respectivement dans les *Actes de la recherche en sciences sociales* et dans les *Cahiers de la recherche en sciences sur l'éducation et les savoirs*. Dans son premier article, intitulé « Du

¹⁰² HEDIBEL, M. (2003). Des élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans. In *Pour l'ère nouvelle*, 36, 2003/1, pp. 14-38.

¹⁰³ Le programme « Nouvelles ChanceS » avait, entre autres, cinq objectifs à tenir :

- Mieux connaître le public d'élèves concernés.
- Prévenir les ruptures au collège.
- Construire des parcours de formation qualifiante après le collège.
- Enrichir l'offre de formation.
- Inscrire les « NouvelleS ChanceS » dans les perspectives européennes.

Voir aussi le site du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/21/ensel.htm>

¹⁰⁴ ASDIH, C. (2003). *Ibid.*, pp. 7-13.

“cancre” au “sauvageon” »¹⁰⁵, Geay entame une réflexion s’inspirant des travaux engagés par Howard S. Becker dans les années 1960-1970 sur la stigmatisation. Il reprend des signifiants forts des théories de l’étiquetage : la norme et la déviance. Il préconise, concernant ce qu’il nomme la *désaffiliation*¹⁰⁶ scolaire, une redéfinition des « modalités d’intervention institutionnelle auprès des élèves de l’enseignement secondaire » car elles ne répondent pas aux normes de la scolarisation et ne s’adaptent pas aux nouveaux publics en difficultés. De plus, il souligne que dans une grande majorité des filières dites « normales » de scolarisation, le « déviant [est] d’abord perçu comme celui qui introduit un désordre exogène dans le fonctionnement des classes et des établissements ». Cet élève, déviant par rapport à la norme scolaire, doit être « correctement socialisé » pour s’adapter au monde social environnant. Bertrand Geay s’appuie sur un autre type de dispositif mis en place pour lutter contre le décrochage scolaire qui selon lui sert à cette (re)socialisation du déviant : les classes-relais. Pour ce chercheur, même si la scolarisation en classe-relais est présentée de manière positive par l’Institution pour aider les élèves en difficulté à raccrocher à la scolarité, ce dispositif a aussi pour vocation de « placer des décrocheurs, le plus souvent définis comme des perturbateurs » dans un « souci commun de gestion des jeunes sans affectation » pour favoriser leur insertion et lutter contre la marginalisation scolaire.

Je développerai dans le chapitre suivant, comment, à partir de ces théories sur l’étiquetage de H.S. Becker, on peut (re)penser la question du décrochage scolaire à partir de cette dualité déviance/norme : « décrocheur », « perturbateur », « désaffilié », « cancre », etc.

Dans le second article intitulé *Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle*¹⁰⁷, Bertrand Geay propose de mettre en regard les trajectoires objectives des jeunes désignés comme « déscolarisés ». Dans cet écrit, l’élève est considéré comme déscolarisé à partir du moment où il « interrompt ponctuellement ou durablement sa scolarité, dans la période de l’obligation légale, de façon volontaire ou involontaire » et lorsque cela est

¹⁰⁵ GEAY, B. (2003). Du cancre au sauvageon. In *Revue des Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 149, pp. 21-31.

¹⁰⁶ Dans son chapitre des actes du colloque de La Bouture cité plus haut, S. Broccolichi reprend les propos du sociologue Robert Castel dans *Les métamorphoses de la question sociale* : « parler de désaffiliation, ce n’est pas entériner une rupture, mais retracer un parcours. La notion appartient au même champ sémantique que la dissociation, que la disqualification ou que l’invalidation sociale. Désaffilié, dissocié, invalidé, disqualifié, par rapport à quoi ? C’est précisément tout le problème ».

Broccolichi, S. (1998). « Qui décroche ? ». In Bloch, M.-C. & Gerde, B. (sous la dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l’impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale, p. 41.

¹⁰⁷ GEAY, B. (2003). Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le “déscolarisé”. In *Cahiers de la Recherche sur l’Education et les Savoirs*, 2, 2003, pp. 21-42.

jugé irrégulier par l'Institution scolaire. Cet article reprend une enquête menée par des chercheurs dans plusieurs villes de France avec des entretiens réalisés auprès de 105 professionnels (CPE, COP, AS, infirmiers, profs, CIO, PJJ, etc.) et de 65 adolescents. L'ensemble de ces entretiens directifs analyse des éléments à la fois biographiques, sociaux, scolaires et familiaux des jeunes et de leurs pairs et tente de retracer les événements marquants du cursus scolaire (savoirs scolaires et non scolaires, actes d'incivilité, activités culturelles, etc.). En paraphrasant Geay, l'intérêt d'une telle recherche est de comprendre les différentes trajectoires qui peuvent mener à la marginalisation de certains adolescents lors de leur parcours scolaire.

A l'appui des méthodes d'investigations cliniques, je montrerai comment ces points de ruptures, ces « événements marquants » du cursus scolaire peuvent jouer un rôle déterminant dans le rapport au savoir et à l'école de certain-es adolescent-es rencontré-es.

Plus récemment, entre 2010 et 2014, des travaux universitaires ont porté sur les dispositifs et les alliances éducatives à mettre en place pour lutter contre le décrochage scolaire. Je peux citer, entre autres, un article de Maryan Lemoine, chercheur à l'université de Limoges qui a réalisé une thèse de doctorat en sciences de l'éducation sur le décrochage scolaire adolescent¹⁰⁸. Dans cet article publié dans la revue *Connexions*, Lemoine amène une réflexion autour de la mise en place de médiateurs dans certains collèges et lycées suite à la parution d'une note ministérielle de 2008¹⁰⁹. Selon ce chercheur, ce dispositif a été un échec rapide en raison des manques de moyens alloués et de formations spécifiques pour le personnel concerné. La problématique de recherche exposée dans cet article est axée sur l'intérêt même de la présence de ces acteurs dans l'enceinte scolaire alors qu'ils ne semblent pas avoir de missions claires et précises pour lutter contre le décrochage scolaire.

¹⁰⁸ LEMOINE, M. (2012). *Effets décrocheurs dans les collèges. Incidences sur le fonctionnement des collèges et sur les pratiques des acteurs*. Thèse de doctorat, sous la direction de Michèle Guigue, Université Charles de Gaulle Lille 3, Laboratoire *Proféor*.

¹⁰⁹ Note ministérielle en date du 27 janvier 2008. Il est précisé qu'ils aident à prévenir les situations de décrochage :

« Le médiateur de la réussite scolaire participe activement à la prévention de l'absentéisme et au renforcement des liens des parents avec l'école. »

A partir d'observations, d'entretiens, de recueil de traces émanant des acteurs de l'école (adultes, parents et professionnels, élèves) et de relevé de documents variés, le but de cette recherche est de :

- collecter ce qui se pense, se discute et se met en œuvre pour des collégiens en difficultés scolaires ;
- observer et comprendre comment ce dispositif et ses chargés de mission se positionnent, dans des situations complexes, qui sont présentées.

Ainsi, Lemoine a pu observer un dispositif spécifique, nommé *Démission impossible*, mis en place par le recteur de l'académie du Pas-de-Calais et comprendre des situations complexes où la primauté est axée sur les interactions entre les agents. Les résultats de cette recherche tendent à démontrer que les établissements scolaires et ses acteurs agissent différemment en fonction des élèves concernés par tel ou tel décrochage. La mise en œuvre d'un dispositif n'est donc pas totalement objective. Cette thèse de doctorat, menée pendant cinq ans, a ainsi contribué à analyser les effets du décrochage sur les « décrocheurs ».

Dans une autre thèse de doctorat en cours en sciences de l'éducation, François Le Clère, membre de mon équipe à Paris 8, étudie actuellement les effets du décrochage sur l'institution. Dans le cadre d'une convention CIFRE, Le Clère a mis en place « des dispositifs pédagogiques à destination d'adolescents “décrocheurs scolaires” »¹¹⁰. Dans l'un des espaces de travail qu'il nomme *dynamo*, il pose comme hypothèse que « la groupalité d'une équipe éducative et pédagogique dépend aussi d'un autre élément organisateur, celui de la rencontre avec les adolescents ». Si dans le discours social, ces élèves sont stigmatisés comme décrocheurs, il pense que ces mêmes adolescents accrochent « négativement l'équipe ». Ce renversement dialectique est précieux car il permet de penser l'impact psychique du décrochage non pas uniquement sur les adolescents dans ces situations difficiles mais aussi sur les adultes de l'école. Ainsi, la mise en place de dispositifs pour lutter contre le décrochage scolaire ne doit plus se penser uniquement à partir des adolescents en voie de décrochage mais aussi à partir des équipes pédagogiques qui, toujours selon Le Clère, peuvent se retrouver dans un processus de décrochage institutionnel. Dans ce même article publié dans la revue *Cliopsy* en 2013, Le Clère nous explique que les séances d'analyses de la pratique mises en place sur le terrain montrent le glissement d'une apparente « évidence à accueillir

¹¹⁰ LE CLÈRE, F. (2013). Les adolescents, “décrocheurs” d'équipe ? In *Cliopsy*, 9, pp. 53-64.

des adolescents décrocheurs » vers une totale incompréhension et une impossibilité à pouvoir répondre aux « convocations adolescentes »¹¹¹, mettant au jour de réelles difficultés à pouvoir, groupalement, mettre en récit leurs rencontres avec les adolescents, « à dialoguer entre eux et à croiser les regards ». Les résultats empiriques de la recherche de François Le Clère tendent à démontrer que les adolescents, plutôt que d'être des « élèves décrocheurs », sont davantage des « décrocheurs d'équipe ».

Par ailleurs, dans un autre article également paru en 2013 dans *La Revue Internationale d'Education de Sèvre*¹¹², Anne-Marie Bardi fait une synthèse de l'ouvrage collectif dirigé par Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin et Chantal Tièche Christinat¹¹³. Cet article fait suite au 16^{ème} congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education (AMSE) qui avait pour thème : « les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire ». Ainsi, les auteurs de l'ouvrage nous rappellent que toutes les études menées depuis vingt ans pointent le caractère multifactoriel de ce processus et que les causes sont à la fois internes (organisation, structure et pédagogie) et externes (individuelle, familiale et sociale) à l'école. Pour ces chercheurs, l'un des meilleurs moyens à mettre en œuvre pour lutter efficacement contre le décrochage scolaire serait de penser des *alliances éducatives*. Des alliances définies par les principes de buts partagés, de priorités engagées et de coordination sur les formes d'actions à mettre en œuvre. Ils distinguent trois types d'alliances :

- la première est au niveau « micro » et concerne l'école, l'élève et sa famille ;
- la seconde est au niveau « méso » et concerne les psychologues, les éducateurs, le personnel de santé et les structures dites « relais » ;
- la dernière est au niveau « macro » et concerne les régions, les politiques, les syndicats et les entreprises.

Cependant, ce que met en avant cette étude, c'est l'incapacité structurelle à pouvoir mettre en résonance ces trois types d'alliances. Ainsi, selon ces auteurs, c'est parce qu'il y a échec de cette *mésalliance* que le décrochage scolaire persiste autant.

¹¹¹ *Idem.*, p. 56.

¹¹² BARDI, A-M. (2013). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire, travaux de Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin, Chantal Tièche Christinat. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62 | 2013, pp. 25-27.

¹¹³ GILLES, J.-L., POTVIN, P. & TIÈCHE CHRISTINAT, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Bern : Peter Lang éditeur – Éditions scientifiques internationales.

Aujourd'hui, des instances sont mises en place pour évaluer les dispositifs, notamment par le Centre d'Etude et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ). Des fiches sur les résultats des évaluations, disponibles en ligne, permettent d'avoir un aperçu de ces divers dispositifs. Par exemple, en 2003, le CEREQ a évalué un dispositif expérimental « visant à favoriser le retour vers une formation qualifiante de jeunes non diplômés en rupture scolaire »¹¹⁴. Cette évaluation quantitative circonscrit le type de public, repéré initialement par la mission locale et le rectorat, qui pourrait bénéficier de ce dispositif. Cet exemple d'évaluation permet de mettre en place des initiatives concrètes, comme des Espaces d'Accueil Personnalisée (EAP). Ces espaces sont situés hors de l'enceinte scolaire et au sein de l'environnement social du jeune concerné. Ils visent à remobiliser ces adolescents en rupture avec l'école, pendant un mois de prise en charge. Cependant, l'évaluation du Céreq montre que l'impact de ces EAP est faible « sur les retours en formation et l'acquisition de diplôme » et qu'ils occultent trop les bénéfices « sociaux et psychologiques » pour les jeunes dans ce type de dispositif.

Enfin, plus récemment, paraît un ouvrage au Québec dirigé par Danièle Desmarais intitulé *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif*¹¹⁵. Celui-ci reprend une étude menée auprès de sept jeunes accueillis par un organisme communautaire de lutte contre le décrochage scolaire. Ces récits d'histoires de vie montrent comment les adolescents parviennent sur les voies de l'abandon de l'école à travers des trajectoires à la fois singulières et convergentes et qui « reflètent les défaillances d'une diversité d'adultes et d'institutions »¹¹⁶. Les chercheurs ont observé l'accompagnement de trois structures éducatives accueillant des jeunes en difficultés au secondaire au sein de milieux sociaux différents : urbain, semi-urbain et rural. L'objectif de ces lieux dits communautaires est de redonner le goût d'apprendre à ces jeunes en panne avec l'école. Ainsi, ces chercheurs québécois sont convaincus de la nécessité de comprendre les parcours singuliers des décrocheurs pour lutter activement et concrètement contre ce processus complexe. Cette étude avait pour objectif d'observer les pratiques quotidiennes des éducateurs de ces organismes pour comprendre les interactions à l'œuvre dans ce type de prise en charge.

¹¹⁴ ROUAUD, P. (2013). Evaluer un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. In *Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq*, 307.

¹¹⁵ DESMARAIS, D. (2012). *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif : une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Montréal : Presse de l'université du Québec.

¹¹⁶ *Idem.*, p. 16.

Nous voyons à travers la plupart de ces recherches menées directement dans les milieux scolaires et parascolaires que les dispositifs observés mettent en avant l'importance des interactions entre les élèves concernés par ces difficultés scolaires et les acteurs de l'école et de ses partenaires. Cependant, malgré ces multiples constats, qu'en est-il concrètement des processus multiples de déscolarisation dans l'Hexagone ?

De la déscolarisation aux ruptures scolaires : d'autres noms pour identifier une même problématique ?

Dans un nouvel ouvrage collectif paru en 2004, les sociologues Dominique Glasman et Françoise Œuvrard tentent de (re)définir un autre signifiant : la *déscolarisation*¹¹⁷. Cette quatrième étape de l'état de l'art est marquée par la parution d'un ouvrage entièrement consacré à définir les contours de ce concept. Si l'on observe qu'un nouveau signifiant majeur est utilisé dans ce long parcours à travers la sémantique du décrochage scolaire, on peut cependant se demander s'il désigne réellement autre chose. En effet, dans leur introduction intitulé « Qu'est-ce que la déscolarisation ? », les auteurs proposent différents termes sans les distinguer, et ce, non sans raison.

En effet, la période des années 2000-2005 est un moment charnière d'un point de vue sémantique car on définit de manière plus précise ce qu'est le décrochage scolaire. Si « l'échec scolaire conduit effectivement à un abandon de l'école », précisent les auteurs, alors « parler de décrochage (...), c'est prendre en compte de façon plus précise la réalité de l'échec scolaire, de ses modalités, de ses conséquences ». Plus que cela, parler de *décrochage* et de *déscolarisation* permet « d'articuler plus directement, dans les représentations, le dedans et le dehors de l'école ; c'est une manière de dire les difficultés d'un élève en les rapportant sans intermédiaire à leurs origines et à leurs conséquences sociales »¹¹⁸. Il semble alors que l'ensemble de ces signifiants renvoie à la même signification. Or, dans ce même propos, les auteurs établissent une distinction qui me semble très importante, à laquelle j'aurai recours dans le chapitre suivant où j'aborderai la (re)construction de mon objet de recherche. Si la *déscolarisation* englobe celles et ceux qui sont « en dehors de l'école de façon durable, [et] qui ne la fréquentent plus », le *décrochage scolaire* quant à lui désigne à la fois celles et ceux

¹¹⁷ GLAMSAN, D. & ŒUVRARD, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

¹¹⁸ *Idem.*, p. 17.

qui ont quitté l'école mais aussi « ceux qui y demeurent mais, démobolisés »¹¹⁹ et que nous avons identifiés plus haut comme des « décrocheurs de l'intérieur ». La présente thèse ira même plus loin en spécifiant pourquoi le décrochage scolaire est pensé comme un processus multiple qui peut s'appliquer finalement à n'importe quel-le adolescent-e et non à celles et ceux étiqueté-es comme tels. Ce qui renverra à la question initialement posée en introduction de ce travail de recherche : le décrochage scolaire existe-t-il ?

Comme le soulignent Glasman et Œuvrard, l'autre atout du terme de *décrochage*, par rapport à celui de *déscolarisation*, est qu'il permet « d'entrevoir que les élèves sont susceptibles d'être à la fois décrochés et décrocheurs »¹²⁰. Une précision qui, au regard de mes différents terrains, comme nous le verrons plus loin, m'est apparue tout à fait essentielle et indispensable pour appréhender ce processus complexe. Si le décrochage/(ré)accrochage peut être à la fois de la responsabilité de l'élève mais aussi de la responsabilité de sa situation tant sociale, familiale que scolaire, Dominique Glasman conclut son propos en allant même jusqu'à affirmer que « l'institution scolaire elle-même, à son insu, et parfois avec les meilleures intentions du monde, prépare la voie à la déscolarisation quand elle ne l'orchestre pas carrément »¹²¹.

¹¹⁹ *Idem.*, p.34.

¹²⁰ *Idem.*, p.35.

¹²¹ *Idem.*, p.46-47.

En conséquence, la remise en cause de la responsabilité de l'institution et de ses acteurs pose la question du traitement institutionnel du décrochage scolaire. En effet, dans leur chapitre synthétisant une enquête sur la déscolarisation dans le département de l'Essonne ¹²², Jacqueline Costa-Lascoux (Directrice de recherche au CNRS) et Olivier Hoibian (Maître de conférences en STPAS à l'ESPE de Versailles) soulignent la double entrée pour problématiser cette déscolarisation :

- d'une part, « l'institution scolaire privilégie l'approche juridique de l'absentéisme » en mettant la responsabilité du côté de l'élève et de sa famille ;
- d'autre part, si l'on s'appuie au contraire sur la question du droit fondamental de l'enfant à l'éducation et à l'enseignement ¹²³, « l'attention se fixe non plus sur le comportement du "décrocheur", mais sur la capacité de l'institution scolaire à remplir sa mission éducative et à tenir ses engagements pédagogiques » ¹²⁴.

Il semble alors difficile, voire peut-être impossible finalement, de pouvoir étudier cet objet de recherche si l'on ne sort pas de cette dualité et de ce rapport de force de co-responsabilité.

Dans le numéro 36 de la revue *Pour l'ère nouvelle*, les maîtres de conférences en sociologie et membres du Centre Max Weber ¹²⁵ Mathias Millet et Daniel Thin publient un article de « remarques provisoires » ¹²⁶ appuyées sur une recherche en cours qui donnera lieu deux années plus tard à la parution d'un ouvrage sur les *ruptures scolaires* ¹²⁷. Dans cet article préliminaire, Millet et Thin postulent qu'aussi bien la déscolarisation que les ruptures scolaires « ne peuvent être réduites à des dysfonctionnements familiaux ou scolaires mais doivent être envisagées comme un processus résultant d'une configuration de relations et de contraintes d'interdépendance contradictoires ».

¹²² COSTA-LASCOUX, J. (2002). Malaise dans la scolarisation : rapport de recherche sur les processus de déscolarisation à Corbeil-Grigny, Essonne. Etude réalisée avec le concours de l'Inspection Académique de l'Essonne pour la PJJ dans le cadre du *Programme interministériel de recherches sur la déscolarisation*.

¹²³ <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFfran/toutrme.PDF>

¹²⁴ COSTA-LASCOUX, J. & HOIBIAN, O. (2004). Du dénombrement des absences à la mesure de la déscolarisation. In GLASMAN, D. & EUVRARD, F. (dir.). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, p. 91.

¹²⁵ <http://www.centre-max-weber.fr/>

¹²⁶ MILLET, M. & THIN, D. (2003). Remarques provisoires sur les ruptures scolaires des collégiens de familles populaires. In *Pour l'ère nouvelle*, 36, 2003/I, pp. 109-129.

¹²⁷ MILLET, M. & THIN, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

Afin d'expliciter cette hypothèse, ils ont étudié :

- premièrement, les histoires familiales, en partant du postulat que « les ruptures scolaires sont d'abord [dans les] milieux populaires » : ainsi, écrivent-ils, « la dimension des formes de la régulation familiale apparaît comme une dimension centrale pour comprendre les parcours des collégiens et leurs comportements » ;
- deuxièmement, la question des relations de quartier et des relations sociales juvéniles peuvent être « en tension avec les exigences scolaires », tout en précisant la difficulté à pouvoir établir et reconstruire des réseaux relationnels complexes ;
- troisièmement, les parcours de collégiens montrant des trajectoires scolairement chaotiques (changement d'établissements, sanctions, exclusions, etc.).

Dans l'ouvrage reprenant l'ensemble de cette recherche, Millet et Thin précisent, à l'inverse de la recherche précédemment citée, que la déscolarisation et les ruptures scolaires ne peuvent être réduites à ce que je nomme une opposition binaire entre responsabilité des milieux familiaux et responsabilité de l'école. Cette déscolarisation et ces ruptures scolaires « doivent être envisagées comme l'aboutissement de processus se déroulant dans une configuration de relations et de contraintes d'interdépendance concurrentielles et divergentes » entre les exigences scolaires et sociales. De ce fait, si l'étude s'intéresse particulièrement aux milieux populaires, les chercheurs nous mettent en garde contre une *doxa* trop simpliste qui consisterait à affirmer que les ruptures scolaires et la déscolarisation résulteraient de contraintes sociales importantes. Car en effet, si comme l'écrit ailleurs Sylvain Broccolichi, les « scolarités avortées [sont] dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres »¹²⁸, tous les enfants d'ouvriers ne décrochent pas pour autant.

Dans l'ouvrage sorti en 2005 exposant cette recherche, Millet et Thin définissent la notion de rupture à partir de la question de la règle scolaire et de sa norme, qu'elle se traduise par de l'absentéisme ou une position de retrait de la part de l'élève. Mais, ils précisent aussi (et c'est un accent important que je reprendrai dans l'exposé de ma recherche) que même si cette rupture est « plus ou moins silencieuse ou attentatoire à l'ordre pédagogique, (...) les collégiens, même les plus avancés dans un processus de ruptures scolaires, n'en ont sans doute pas fini avec l'école »¹²⁹. Les auteurs accentuent leur propos en parlant d'une forte

¹²⁸ BROCCOLICHI, S. (1998). *Les interruptions précoces d'études*, X.Y.ZEP. In *Bulletin du Centre Alain Savary*, p. 3.

¹²⁹ MILLET, M. & THIN, D. (2005). *Op. cit.*, p. 10.

ambivalence que ces mêmes adolescents continuent de manifester à l'égard de l'institution scolaire. Une ambivalence que la psychanalyse explique par une « présence simultanée de sentiments opposés, dont l'un est généralement inconscient, envers un même objet ». Un terme s'appliquant « essentiellement au couple amour-haine »¹³⁰.

L'école, nous disent ces sociologues, n'est pas totalement rejetée et nous verrons dans la thèse qu'elle est à la fois objet d'amour et objet de haine pour certain-es adolescent-es rencontré-es. Autrement dit, pour ces élèves, « la rupture avec l'école n'est jamais entièrement consommée »¹³¹.

Tout comme pour Bertrand Geay, ces recherches s'inspirent de la sociologie beckerienne pour tenter de « rendre intelligible par le croisement des points de vue et des informations » le parcours des collégiens, afin de construire ce que Becker avait théorisé sous le terme de *mosaïque scientifique*¹³². En d'autres termes, il s'agit de tenter de (re)construire l'histoire du sujet à partir de sa construction biographique en cherchant à y mettre du sens et rendre intelligible (en tenant compte des consonances et des dissonances) « le parcours de ruptures scolaires de chaque collégiens »¹³³.

¹³⁰ CHEMAMA, R. & VANDERMERSCH, B. (2009). « Ambivalence ». In *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse, pp. 52-54.

¹³¹ MILLET, M. & THIN, D. (2005). *Ibid.*, p. 10.

¹³² « Le sociologue qui recueille une biographie, prend des dispositions pour s'assurer qu'elle traitera de toutes les choses que nous voulons connaître, qu'aucun événement important ne sera négligé, que les faits présentés comme authentiques cadreront avec les autres témoignages disponibles, et que les interprétations du narrateur seront données correctement. Le chercheur guide l'interviewé vers les thèmes qui intéressent la sociologie ; il lui demande de préciser certains événements ; il vise à ce que son récit ne soit pas en désaccord avec les rapports établis sur lui par les institutions où il est passé, avec les témoignages fournis par d'autres individus qui le connaissent ou qui connaissent les événements ou les lieux décrits. Le sociologue assure pour nous le respect des règles du jeu ».

BECKER, H.S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. In *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 62/63, pp. 105-110.

¹³³ MILLET, M. & THIN, D. (2005). *Op. cit.*, p. 11.

Les recherches plus récentes sur le décrochage scolaire (2010-2016)

Dans un entretien réalisé en 2012 dans la revue *Diversité*, Dominique Glasman disait du décrochage qu'il est devenu « le nouveau nom par lequel on désigne l'échec scolaire et de façon plus générale les ratés de l'école, c'est-à-dire le fait que des jeunes sortent de l'école sans qualification ou sans diplôme », et d'ajouter plus loin que lorsque l'on « parle de décrochage scolaire, il faut entendre la connotation du terme décrochage, c'est-à-dire que ces élèves qui sont décrocheurs sont aussi décrochés »¹³⁴. Cela est nouveau et c'est un tournant important dans les recherches sur ce problème. Si le décrochage est perçu comme un processus de l'histoire scolaire, familiale et sociale du sujet, la question reste de savoir *qui* décroche ? Et Glasman pose cette question-là lorsqu'il nous met en garde vis-à-vis de ce que l'on peut nommer « décrochage » : qui peut être concerné par ce décrochage ? Ce décrochage est-il une étape ? Un processus ? Une finalité faisant loi de non-retour à l'école ? Et au final, qu'en est-il de la réalité même du décrochage ?

De plus, dans un ouvrage dirigé par les sociologues du centre Emile Durkheim¹³⁵ Thierry Berthet et Joël Zaffran, Dominique Glasman affirme que tous les élèves en décrochage scolaire ne sont pas pour autant en échec scolaire et qu'une part d'entre eux sont « même relativement à l'aise avec les savoirs scolaires »¹³⁶ ; d'autres encore, sont présents mais ne comprennent pas ce qu'ils font là. Une précision qui permet de s'interroger sur ce que j'appellerai dans le chapitre suivant, en m'appuyant sur les éclairages microsociologiques de Becker et Goffman, *l'étiquetage scolaire*. Un étiquetage qui se produit sous le double effet de l'exigence de réussite imposée par le système et l'égalité des chances visée dès l'entrée à l'école maternelle. Par ailleurs, Joël Zaffran nous rappelle une différenciation importante qui rend plus claire les subtilités entre les différents signifiants sur ce thème, à savoir qu'il est impossible d'affirmer que tous les élèves en échec décrochent. Plus que cela, certains élèves jugés « à l'aise avec les savoirs scolaires » peuvent se retrouver dans un processus de décrochage lorsque l'école ne fait pas/plus sens pour elles/eux. Ainsi, précise Zaffran, « échec

¹³⁴ GLASMAN, D. (2012). Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire. In *Diversité*, hors-série, 14, p. 7-14.

¹³⁵ Centre Emile Durkheim, UMR 5116 CNRS Sciences-Po, Bordeaux : <https://durkheim.u-bordeaux.fr/>

¹³⁶ GLASMAN, D. (2014). Le décrochage scolaire comme processus. In BERTHET, T & ZAFRAN, J. (dir.). *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes, PUR, p. 33.

et décrochage sont deux termes qui se recoupent mais ne se superposent pas »¹³⁷. Ces élèves entrent-ils dans la *catégorie* des « décrocheurs » si l'on reprend la définition ministérielle citée en préambule de l'état de l'art ?

Dans leurs travaux, les approches privilégiées par Berthet et Zaffran conduisent à trois résultats principaux :

- le premier résultat consiste à mettre en garde contre « l'attribution causale qui consiste à expliquer la situation du décrocheur par les caractéristiques personnelles »¹³⁸. Je m'appuie volontiers sur leurs propos qui consistent à affirmer que l'emploi du terme même de décrocheur est critiquable. En effet, comme je l'ai déjà amené plus haut, cette utilisation impute une responsabilité unique pour l'élève quant à la situation dans laquelle il se trouve. Or, comme le rappellent ces deux sociologues, il est préférable de continuer à parler « d'abandon, de rupture, de malentendu ou plus largement d'expérience scolaire mais en veillant à ce que ces notions ne se substituent pas les unes aux autres »¹³⁹.
- Le second résultat aboutit à la même conclusion que d'autres recherches, à savoir que le décrochage est à penser non moins comme un état que comme un processus, lui-même lié à l'expérience scolaire. Ce processus scolaire se manifeste d'après les auteurs au franchissement de quatre épreuves non surmontées par l'élève : ses difficultés cognitives pour assimiler les contenus des savoirs, le sens à donner à sa présence dans l'école, l'orientation scolaire faite contre son gré et qui peut le démobiliser, ainsi qu'une inadéquation entre les attentes de l'élève et celles de l'école.
- Le troisième résultat stipule de faire attention à ne pas s'accommoder trop facilement de ce signifiant : ces chercheurs mettent en avant la stigmatisation de celles/ceux à qui il s'adresse.

D'autres travaux réalisés au sein du réseau CANOPE¹⁴⁰ présentent notamment des initiatives enseignantes pour comprendre et lutter contre le décrochage scolaire. Je peux citer notamment les expériences de Philippe Goémé, professeur de sciences économique et sociale,

¹³⁷ BERTHET, T. & ZAFFRAN, J. (2014). *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes, PUR, p. 24.

¹³⁸ *Idem.*, p. 28.

¹³⁹ *Idem.*, p. 29.

¹⁴⁰ Le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques. <https://www.reseau-canope.fr>

anciennement responsable du pôle innovant lycéen de Paris¹⁴¹ et chargé de mission pour le développement d'actions de lutte contre le décrochage scolaire. Dans une communication récente du 15 mars 2016, intitulée « *La prise en charge des décrocheurs : quelles pistes institutionnelles et pédagogiques ?* », ce professeur compare le décrochage à une maladie nosocomiale. C'est un processus de désaffiliation¹⁴² qui marque le dysfonctionnement de l'institution scolaire. Il pose alors une interrogation qui résume ce qui pousse des chercheurs et enseignants à s'intéresser à ce phénomène : « en quoi ça nous dérange qu'un enfant arrête d'apprendre ? »¹⁴³. Philippe Goémé propose alors quatre principes pour orienter les actions pédagogiques : le dialogue, la confiance, la souplesse et la durée. Pour cela, il faut recréer du lien avec l'institution, avec les parents, renouer avec les adultes et les savoirs de l'école en proposant à l'élève en difficulté un projet personnel qui ne soit pas uniquement axé sur l'orientation.

D'autres recherches, comme celle de Marie-Anne Hugon (professeure à Paris Ouest Nanterre La Défense) et de Danièle Toubert-Duffort (maître de conférence en psychologie clinique à l'INSHEA) ont permis de réaliser un dossier dans *La Nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* en 2012 intitulé : « Adolescence et décrochage : prévenir et répondre »¹⁴⁴. Là encore, tout comme les propositions de Goémé, il s'agit de pouvoir remédier à cette problématique de manière active et concrète suite à sa reconnaissance ministérielle comme priorité absolue dans le cadre de la « stratégie Europe, 2020 »¹⁴⁵. Recensant différentes actions mises en place pour lutter contre le décrochage scolaire, elles pointent les solutions possibles et les impasses de ces initiatives.

Les auteures notent une évolution des dispositifs étudiés entre leur numéro et la parution en 2003 d'un dossier coordonné par Jacqueline Puyalet et Elisabeth Bautier sur le décrochage scolaire et la déscolarisation¹⁴⁶. Elles pointent en particulier l'augmentation de l'investissement des partenaires hors de l'école comme les collectivités territoriales suite à

¹⁴¹ Structure qui accueille des adolescents non-scolarisés mais désireux de revenir à l'école.

¹⁴² Terme utilisé par Robert Castel dans son ouvrage *Les métamorphoses de la question sociale* qui préfère parler de désaffiliation plutôt que d'exclusion car parler d'exclus, c'est mettre en avant des situations de privation mais constater ces carences ne permet pas de comprendre le processus qui amène l'individu dans cette situation.

¹⁴³ GOÉMÉ, P. (2016). La prise en charge des décrocheurs : quelles pistes institutionnelles et pédagogiques. Intervention au CIO de Poitiers. Consulté le 7 juillet 2016 : http://www.cio.ac-poitiers.fr/medias/fichier/15-mars-2016_1462795947435.pdf

¹⁴⁴ HUGON, M.-A. & TOUBERT DUFFORT, D. (2012). Adolescence et décrochage : prévenir et répondre. In *La Nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 56, pp. 7-12.

¹⁴⁵ http://ec.europa.eu/europe2020/index_fr.htm

¹⁴⁶ BAUTIER, E. et PUYALET, J. (2003). Décrochage scolaire et déscolarisation. In *La Nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 24.

l'instauration du programme de réussite éducative¹⁴⁷ en 2005. L'autre amélioration notable est la création récente de structures de raccrochage (type micro-lycées) qui accueillent des décrocheurs sur la base du volontariat et dont l'objectif est une reprise d'étude à plus ou moins long terme.

Nous pouvons donc noter, à travers ces différents travaux et réflexions universitaires, qu'il y a eu une évolution de la sémantique utilisée pour catégoriser ces élèves jugés difficiles par l'Education nationale dans ses politiques de massification depuis 60 ans et une évolution de la prise en charge de ce phénomène tant par l'institution scolaire et ses acteurs que par ses partenaires éducatifs. Mais, que ces élèves soient dénommés en *échec scolaire*, en *déscolarisation*, en *ruptures scolaires* et enfin en situation de *décrochage scolaire*, la question reste de savoir comment appréhender ce processus autrement que par des statistiques ministérielles sur le nombre de demi-journées d'absences dans le trimestre ou le nombre de rapports d'incidents recensés par les enseignants. Plus encore, comment déconstruire et (re)construire cet objet de recherche, d'une part, en s'appuyant sur cet ensemble de travaux à dominante sociologique et microsociologique et, d'autre part, en suivant une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation qui questionne d'autres aspects comme les mécanismes transférentiels à l'œuvre dans l'école, le rapport au savoir et à l'école, la construction psychique et inconsciente du sujet, ainsi que la dimension adolescente, elle-même pensée comme un processus psychique de décrochage-(ré)accrochage dans la vie du sujet.

¹⁴⁷ Le Programme de Réussite Éducative (PRE) a été créé en 2005 et placé sous l'égide du ministère délégué à la Ville via l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) [1]. Dispositif local et localisé, il a pour but la prise en charge individualisée à partir de 2 ans d'enfants en « fragilité » repérés la plupart du temps en milieu scolaire sur la base de critères multiples (état de santé physique, développement psychique et psychologique, contexte familial, facteurs socio-économiques et environnementaux [2]). Il s'étend ainsi de l'école maternelle au collège, voire au-delà dans certains cas. Le dispositif repose sur l'idée d'une approche globale des difficultés rencontrées par les enfants ainsi qu'une double volonté de placer la famille au centre de l'action et amener les différents acteurs du champ éducatif à coopérer. Son fonctionnement varie en fonction des municipalités malgré des caractéristiques communes prédéfinies (<http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE/programme-de-reussite-educative>).

Synthèse de l'état de l'art et situation de la thèse

Le signifiant « décrochage scolaire » est venu s'ancrer en France depuis quelques années comme principal terme pour désigner les problématiques liées à un ensemble de ruptures scolaires. Cette problématique est alors une préoccupation politique et le terme devient officiel à partir 2008 et apparaît dans tout un ensemble de textes réglementaires proclamés par les gouvernements successifs et leur Ministère de l'Education Nationale. Cette désignation, qui, comme nous le verrons, est de mon point de vue assimilable à une stigmatisation qui engendre une véritable catégorisation dans l'école. Dans la circulaire du 16 mars 2010, lutter contre le décrochage scolaire devient même une priorité à la fois au niveau national et européen. Ainsi, si ce signifiant semble à priori nouveau, remplaçant ceux préalablement utilisés, les difficultés qu'il englobe ne sont absolument pas récentes. Les statistiques ministérielles démontrent même l'inverse. Si nous prenons la tranche d'âge qui nous intéresse, les adolescents au collège, nous savons que 40% des élèves sortaient de l'école sans atteindre le brevet des collèges au début des années 1980 et ils ne sont aujourd'hui plus que 17%. Comme le souligne le chercheur du CREN Pierre-Yves Bernard, les choix sémantiques « expriment une certaine forme d'interprétation du réel » et il s'agit alors de « considérer la diffusion de la question du décrochage scolaire comme une relecture d'un phénomène déjà problématisé dans l'espace public »¹⁴⁸. Ainsi, le signifiant *décrochage scolaire* est devenu en quelques années le maître-mot du discours du social et du politique. Un maître-mot utilisé par tout le monde : à la fois les professionnels de l'Education nationale, les professionnels de l'éducation spécialisée accompagnant ces adolescents qui « décrochent », ainsi que les parents et même parfois les adolescents eux-mêmes. Quel effet peut alors produire ce type de discours stigmatisant ? Est-il assimilé, introjecté par ces mêmes adolescents qualifiés par l'Institution comme décrocheurs ? Et enfin, se pose la question de comprendre qui décroche de quoi ? Est-ce les adolescents-élèves ? Est-ce les enseignants ? Ou encore les parents¹⁴⁹, comme le démontrent les travaux de Catherine Blaya ? Si nous suivons au plus près le terme utilisé, est-ce que c'est le *scolaire* qui *décroche* ? Car, comme l'écrit Bernard, l'évolution de ce terme est en lien avec une autre évolution : celle du passage en 2013 des missions générales d'insertion de l'Education nationale (MGI) aux missions de lutte contre le décrochage scolaire

¹⁴⁸ BERNARD, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. In *Carrefours de l'éducation*, 2014/1, 37, p. 29-45.

¹⁴⁹ BLAYA, C. (2010). *Op. cit.*

(MLDS) qui démontre le glissement d'une désignation de « problématique axée sur la relation formation-emploi et [de] marché du travail » à « une problématique scolaire »¹⁵⁰.

Dans cette synthèse de l'état de l'art, je souhaite reprendre les différentes approches francophones évoquées ci-dessus afin de résumer les points importants et montrer les limites que j'ai pu y relever pour ainsi situer ma propre thèse vis-à-vis de ce corpus.

Premièrement, les travaux descriptifs canadiens exposés au début permettent de situer les prémices du *drop out* (Radwanski, Brown, Beauchesne, Boudreault, Dorn, etc.). Nous savons désormais qu'il y a des traits communs au décrochage scolaire par rapport aux situations économiques et sociales de l'élève concerné. Ces travaux démontrent aussi que l'abandon scolaire est régulièrement lié à l'insatisfaction de l'expérience scolaire, au sexe et à l'origine des familles. Des résultats qui sont validés par différentes recherches quantitatives et qui semblent aujourd'hui faire la quasi-unanimité chez les acteurs de l'école. Cependant, ces recherches descriptives se sont essentiellement appliquées à décrire un profil type de décrocheur ou à comprendre les raisons de leur décrochage. Mes recherches, quant à elles, interrogent autrement les processus de décrochage scolaire (ou *désarrimage* pour reprendre le vocable de mon équipe de recherche) en interrogeant des élèves, garçons et filles, sans étiquetage préalable de l'école. Par ailleurs, nous allons voir dans le chapitre suivant que cet étiquetage peut-être remis en question, notamment à la lumière des divergences de profilage de ces élèves stigmatisés comme « décrocheurs » dans les différentes études descriptives dépliées en amont.

Deuxièmement, dans cet étayage, nous avons pu mettre en lumière des travaux en sociologie de l'éducation (Glasman, Bautier, Berthet et Zaffran, Millet et Thin, Broccolichi, etc.). Ces travaux, plutôt français dans cet état de la question, sont indispensables et nombreux et ne peuvent faire l'objet d'une recension exhaustive. Ils ont marqué les débuts de la théorisation de ce nouveau concept dans l'Hexagone à partir de la fin des années 1990 et ont permis d'affiner et de questionner les définitions du décrochage scolaire. Nous avons pu voir toute l'évolution sémantique pour parler de ces élèves, adolescents et adolescentes, qui ne parviennent pas au bout de la route classique et qui doivent emprunter des « chemins de traverse »¹⁵¹ pour reprendre l'image du premier colloque organisé sur cette thématique en

¹⁵⁰ BERNARD, P.-Y. (2014). *Op. cit.*

¹⁵¹ BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (1998). *Op. cit.*

France. Les différents travaux évoqués ont donc servi à penser des actions et des dispositifs d'accueil pour accompagner les élèves et lutter contre leur décrochage. Pour ce faire, ces études (qui se rapprochent des études descriptives) ont tenté de trouver des explications sur les dimensions sélectives du système scolaire (Boudon, Bourdieu, Dubet, etc.) et cela a conduit à une description type du décrocheur : les élèves exclus par le système scolaire souvent jugé en inadéquation avec ces « nouveaux publics ». Enfin, nous avons vu que les sociologues de l'éducation ont voulu théoriser les causes du décrochage par des signifiants-clés tels que l'habitus, le *bagage* culturelle, les origines sociales, les reproductions économiques, etc. Une autre limite qui peut donc s'adresser à ces travaux qui, par ces théorisations, oublient, me semble-t-il, une dimension importante pour appréhender le décrochage : celle de la subjectivité adolescente¹⁵².

Troisièmement, nous avons pu voir quelques travaux empiriques francophones en sciences de l'éducation (Vaillancourt, Parent et Paquin, Lemoine, Savoie-Zajc, Bernard, etc.) qui ont apporté des précisions nécessaires à cette problématique scolaire. En premier lieu, la thèse de Vaillancourt a permis d'envisager la recherche à partir d'une approche communicationnelle en s'appuyant sur le concept « d'arrière-fond » inventé par Habermas. Avec la *Théorie de l'agir communicationnel*¹⁵³, Vaillancourt me permet dans cette thèse de penser la recherche à partir d'un savoir implicite qui varie en fonction du « social, du culturel et de l'histoire » des sujets rencontrés. Les autres travaux en sciences de l'éducation se sont intéressés particulièrement au rôle et à la fonction de l'école (de manière fonctionnelle et structurelle) : l'orientation scolaire et professionnelle, les micro structures d'accueil, la relation pédagogique, etc. Ils se sont également attachés à définir un profil type de décrocheur.

Pour situer la présente thèse, il convient désormais de questionner ce(s) profil(s) type(s) car ils participent à une certaine stigmatisation de l'élève en difficultés scolaires. Comme le souligne par ailleurs la sociologue Muriel Epstein dans une communication au congrès international de l'AREF¹⁵⁴ organisé à Genève en 2007, l'ensemble de ces travaux sont surtout quantitatifs (malgré quelques travaux davantage qualitatifs mis en place dans des structures de réinsertion scolaire). En revanche, et c'est la critique principale de cette fin d'état de l'art, ces études sont assez inexistantes pour celles et ceux qui n'ont pas encore décroché. C'est l'axe

¹⁵² Dans le chapitre sur le rapport au savoir, j'évoquerai entre autres les travaux de Bernard Charlot qui fut l'un des premiers sociologues à parler du sujet pour justement questionner l'expression même de l'échec scolaire.

¹⁵³ HABERMAS, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

¹⁵⁴ Actualité de la Recherche en Education et en Formation

choisi pour cette thèse : rencontrer des adolescent-es sans cet étiquetage préalable puisque par classe entière (divisée en deux sous-groupes). Une approche qui permet, en amont, de reconstruire les parcours individuels et groupaux. En effet, comme le dit Epstein, « l'approche qui a consisté à suivre des jeunes encore scolarisés introduit un changement de perspective majeur par rapport aux recherches précédentes. Certains interviewés n'ont pas conscience d'être en train de lâcher l'école »¹⁵⁵.

Enfin, pour mieux situer ma thèse, je souhaite m'appuyer sur l'étude d'orientation phénoménologique de Alain Ouellet et Gilles Deshaies sur *L'expérience du décrochage scolaire à partir du point de vue de décrocheurs*¹⁵⁶. La finalité de leur recherche était d'approfondir la compréhension du décrochage scolaire à partir du vécu des décrocheurs eux-mêmes. En s'appuyant sur des témoignages écrits, les chercheurs ont analysé de manière phénoménologique¹⁵⁷ les expériences subjectives de décrocheurs. L'objectif était de décrire ce qu'a vécu l'élève décrocheur plutôt que d'expliquer pourquoi il l'a vécu. Ils pointent par ailleurs que les études québécoises ont échoué à définir un profil type de décrocheur. Selon eux, le seul dénominateur commun des décrocheurs est le fait qu'ils n'ont pu traverser le système jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Nous allons voir que, pour ma part, je situe ailleurs ce dénominateur commun. Ainsi, l'un des résultats à retenir de leur analyse phénoménologique est le sentiment vécu d'un passage difficile lors des expériences de décrochage qui s'accompagne d'un sentiment de honte « occasionné par l'image péjorative que l'étiquette de "décrocheur" colporte »¹⁵⁸.

Afin d'appréhender cette étiquette, il convient désormais de déconstruire cet objet de recherche pour le (re)construire en s'appuyant sur les théories de l'étiquetage de Becker et de la stigmatisation soulevée par Goffman.

¹⁵⁵ EPSTEIN, M. (2007). Quand l'école n'est plus obligatoire, le décrochage scolaire au présent. Congrès international AREF. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Muriel_EPSTEIN_287.pdf

¹⁵⁶ DESHAIES, G. & OUELLET, A. (1997). L'expérience du décrochage scolaire à partir du point de vue de décrocheurs : l'étude d'orientation phénoménologique. In *Canadian Journal of Counselling*, 31 : 3, pp. 219-231.

¹⁵⁷ La perspective phénoménologique consiste à « décrire le plus objectivement possible l'expérience d'une personne plutôt qu'à l'expliquer » en laissant « des décrocheurs décrire leur expérience, telles qu'ils l'ont vécue sans interférences académiques ou institutionnelles » (Deshaies, G. et Ouellet, A. (1997), p. 222-223).

¹⁵⁸ *Idem.* p. 230.

Déconstruction et (re)construction de l'objet de recherche

Nous venons de voir, tout au long de l'état de l'art proposé, les difficultés à pouvoir définir le *décrochage scolaire*. Mais qu'en est-il des définitions que l'on fait directement des décrocheurs. En m'appuyant sur une partie des travaux déjà cités, il s'agit dans un premier temps d'exposer les différentes catégories de décrocheurs afin, dans un second temps, de problématiser cet objet de recherche. J'y procède à partir d'une réflexion sur la manière dont sont, aujourd'hui encore, stigmatisés ces sujets en difficultés à l'école. Il s'agit de comprendre quel sens est donné à ces profilages, leurs origines et leurs buts.

Les décrocheurs

Si l'on repart de la définition ministérielle française actuelle, les décrocheurs sont les élèves qui ont abandonné l'école – sans diplôme – une fois parvenus à l'âge obligatoire de scolarité – 16 ans –. Mais comment parler des élèves qui sont toujours inscrits à l'école et qui sont dans l'obligation légale de s'y rendre ? Ces élèves « invisibles » ou encore « à la marge » pour reprendre des expressions utilisées par Maryan Lemoine dans l'un de ses articles¹⁵⁹ ?

Reprenons notre ordre historico-bibliographique en commençant par les recherches nord-américaines comme celles de Ghislain Parent et Anne Paquin (1994). Selon ces deux chercheurs, le profil du décrocheur se détermine selon plusieurs facteurs psychopédagogiques et organisationnels :

- il est majoritairement de sexe masculin ;
- il fréquente l'école publique (particularité nord-américaine qui n'est pas relevée dans les études françaises) ;
- il a plus de douze ans lorsqu'il entre au niveau secondaire (soit avec un an de retard. L'équivalent français est le collège) ;
- il accuse un retard scolaire ;
- il habite en périphérie des villes

¹⁵⁹ LEMOINE, M. (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur le terrain familial. In *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2005/1, 38, pp. 43-59.

Pour conclure ce profilage, ils précisent que les décrocheurs atteignent en fin de scolarité obligatoire un « haut niveau d'agressivité » et de « faibles résultats scolaires »¹⁶⁰.

D'autres chercheurs nord-américains ont défini des typologies de décrocheurs. Je peux citer par exemple la typologie opérée par Kronick et Hargis (1990)¹⁶¹ qui relèvent trois types de décrocheurs :

- les élèves « en difficultés » d'apprentissage ayant des troubles du comportement ;
- les élèves qu'ils qualifient de « tranquilles » qui n'ont pas de troubles du comportement malgré leurs difficultés scolaires ;
- les élèves « silencieux » qui échouent à l'examen final.

Michel Janosz (2000)¹⁶², quant à lui, identifie trois groupes de décrocheurs :

- les « silencieux », sans troubles de comportement, sont conformes aux normes scolaires. Cependant, leurs résultats scolaires sont très faibles et ils viennent de milieux défavorisés ;
- les « désengagés » qui peuvent avoir quelques problèmes comportementaux. Ils sont plus performants que les « silencieux » ;
- les « sous-performants » ont d'importants problèmes de discipline et ont de faibles résultats scolaires.

Enfin, Laurier Fortin & al. (2006)¹⁶³ distinguent :

- les élèves présentant des « comportements antisociaux cachés » (mensonge, vol, vandalisme, drogue, racket, etc.) et qui sont cependant conformes à la norme scolaire ;
- les élèves « peu intéressés et peu motivés par l'école » qui ont une meilleure performance scolaire mais présentent un fort taux de dépression ;
- les élèves en « difficultés de comportement et d'apprentissage » dont les performances scolaires sont très faibles. Ils sont davantage délinquants ;
- les élèves « dépressifs » dont les notes sont dans la moyenne demandée. Ils n'ont pas de problèmes comportementaux visibles. Ils ont une vision négative du climat scolaire et en sont très affectés (dépression).

¹⁶⁰ PARENT, G. et PAQUIN, A. (1994). *Op. cit.*

¹⁶¹ BLAYA, C. (2010). *Op. cit.*, p. 45.

¹⁶² JANOSZ, M. (2000). *Op. cit.*

¹⁶³ FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P., MARCOTTE, D. & YERGEAU, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaire. In *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36/3, pp. 219-231.

Toutes ces catégories sont intéressantes et permettent, dans une certaine limite, d'avoir une vue d'ensemble sur les différents « types » d'élèves au sein de l'école. Cependant, pour reprendre ce qu'écrivent Dubet et Martuccelli, il s'agit uniquement de termes péjoratifs. De plus, un étiquetage aussi détaillé n'est-il pas problématique pour penser autrement ces adolescents ? Dans son ouvrage sur les *décrochages scolaires*, Catherine Blaya s'interroge sur ces positions arrêtées des étiquettes : que se passe-t-il lorsque certains adolescents ne correspondent pas à ces étiquetages ?

On peut, à la suite de ces différentes énumérations de profils types de décrocheurs, voir qu'elles procèdent à une certaine stigmatisation de ces élèves. En effet, comme l'écrit Pierre-Yves Bernard, le fait de catégoriser le décrochage scolaire (et donc les décrocheurs) permet de repérer une population à risque qui est « censée menacer l'ordre social ». Le fait de mettre en place ce type de catégorie ne reviendrait-il pas à garantir un certain contrôle sur les jeunes qui *dérangent* scolairement. Une critique soulevée, nous l'avons vu, par Bertrand Geay dans son article sur *Les contradictions de la "démocratisation" scolaire*¹⁶⁴.

¹⁶⁴ GEAY, B. (2003). *Op. cit.*, p. 21-31.

Une théorie de l'étiquetage : la rupture microsociologique inspirée par les travaux de H.S. Becker

Dans cette perspective microsociologique, je soutiens l'idée que des signifiants tels que « élève en échec », « absentéiste », « décrocheur », etc. peuvent nuire à la réflexion scientifique sur le sujet *de* l'éducation et du sujet *en* éducation. Je postule que cette catégorisation entraîne un stigmate, au sens d'une « situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société »¹⁶⁵. Mais il ne suffit bien évidemment pas de soutenir cela sans préciser qui les désigne ainsi car « l'un des aspects majeurs de la théorie d'étiquetage de la déviance, nous dit Howard S. Becker, est précisément que quelqu'un applique l'étiquette *déviant* à la personne concernée, quelqu'un qui en a le pouvoir et des raisons de le vouloir ». Il précise par ailleurs que si l'on fait l'impasse sur ces acteurs, nous ne tenons pas compte « de la théorie, ni dans la lettre ni dans l'esprit »¹⁶⁶.

Dans les années 1960, Howard S. Becker travaille sur la catégorisation des populations qualifiées de déviantes quant aux normes dominantes de la société dans laquelle ils évoluent. Selon ce sociologue américain, sont « qualifiés de déviants les comportements qui transgressent des normes acceptées par tel groupe social ou telle institution ; cette catégorie inclut donc les actes sanctionnés par le système juridico-policier, mais aussi les maladies mentales ou l'alcoolisme »¹⁶⁷. Cette première définition peut paraître très loin de mon centre d'intérêt *hic et nunc*, mais il n'en est rien. En effet, si nous partons du constat que la réussite scolaire, sans embuche, sans redoublement, sans sanctions trop importantes, est la norme scolaire dominante, qu'en est-il pour celles et ceux – notamment adolescentes et adolescents – pour qui ce parcours n'est pas aussi tranquille ? Sont-ils déviants face à la norme dominante ? En première apparence, il semble que oui. Dans son étude, Becker qualifie « d'étiquetés » les homosexuels, les Noirs, mais aussi les musiciens de jazz. Cette diversité est intéressante et nous pousse à nous demander si, au sens de Becker, les « décrocheurs » sont une catégorie étiquetée par ceux qui produisent la norme dominante ? Là où cet auteur me sert à appréhender ce processus tout particulièrement, c'est dans son approche dite *interactionniste* qui suggère « que le langage de la causalité, tel qu'il est généralement utilisé à propos de la

¹⁶⁵ GOFFMAN, E. (1963 (1975)). *Stigmate : les usages sociaux du handicap*. Paris : Les éditions de minuit, p. 7.

¹⁶⁶ BECKER, H. S. (1986 (2004)). *Ecrire les sciences sociales*. Paris : Economica, p. 14.

¹⁶⁷ BECKER, H.S. (1963 (1985)). *Outsiders : étude de sociologie de la déviance*. Paris : Editions Métailié, p. 9.

délinquance, est tout à fait inadapté pour décrire ce qui apparaît comme un ensemble de processus aux déterminations complexes et enchevêtrées »¹⁶⁸. Nous retrouvons ici, comme dans les programmes interministériels sur la déscolarisation dans le début des années 2000, la notion de *processus*¹⁶⁹. Par ailleurs, toujours en suivant cet enseignement de Becker, nous verrons dans mon étude clinique l'importance du discours, des mots pour les adolescents, qu'ils soient eux-mêmes étiquetés comme décrocheurs ou non. A ce propos, il a été constaté pendant toute la durée du terrain de recherche, une absence totale dans le discours adolescent de tous ces signifiants à l'exception d'une seule fois qui mérite d'être exposée pour mieux comprendre mon propos. Dans l'un des collèges où je suis allé animer un groupe de parole avec une classe de 4^{ème}, un des élèves – l'un de ceux qui semblaient être le plus en difficulté avec l'école – arrive en retard lors de la seconde séance. Il est invité à entrer mais il *n'arrive pas* à s'asseoir. Il tourne dans la salle, s'allonge sur des tables et va même jusqu'à en lécher une. A la question « qu'est-ce qui vous empêche de venir aujourd'hui ? »¹⁷⁰, il répond : « c'est de la merde ça » (166, 407). Une fois que nous comprenons que *ça*, c'est le groupe, nous lui demandons pourquoi il qualifie le groupe de *merde*. Il répond que c'est parce qu'« on est là pour parler du décrochage scolaire ». Je précise qu'à aucun moment je n'utilise ce terme avec les adolescents, notamment parce que je ne suis pas en accord avec ce qualificatif pour les raisons que j'ai commencé à décrire. Il se trouve que c'est son professeur principal qui lui a dit d'aller au groupe sur le décrochage, étant entendu que ce terme n'est pas non plus utilisé auprès des enseignants lorsque nous leur présentons notre recherche. Nous voyons dans cette petite vignette la force du discours dominant, ce qu'il « provoque » comme l'écrit D. Texier, ce qu'il entrave dans le psychisme du Sujet pris au piège dans cet étiquetage.

Les théories de Becker sont venues alimenter ma réflexion à la suite de mon terrain de recherche. Son ouvrage *Outsiders* me sert pour penser le décrochage scolaire, car écrit-il, « la déviance n'est pas une propriété inhérente à certains actes ou à certaines personnes ». En effet, ne sont pas nécessairement qualifiés de *décrocheurs* celles et ceux qui commettent des délits scolaires. La déviance est ici pensée comme « une catégorie construite au cours des activités d'un ensemble complexe d'agents : ceux qui sont en fin de compte qualifiés de déviants, mais aussi ceux qui font respecter des normes, ceux qui cherchent à en imposer de nouvelles ou à faire étendre le champ d'application des normes existantes, l'entourage

¹⁶⁸ BECKER, H.S. (1963). *Op. cit.*, p. 14.

¹⁶⁹ DRAY, D. & EUVRARD, F. (2000), *Op. cit.*

¹⁷⁰ Les extraits de *Verbatim* utilisés dans cette thèse sont référencés en annexes. Ils seront référencés ainsi : (page, n° de ligne).

des déviants, etc. »¹⁷¹. Le décrochage n'est donc pas une réalité en soi. Il n'existe pas en tant que tel, en tant qu'objet à part entière. C'est un fait socialement construit qui ne préexiste pas à l'individu mais que la société lui impose pour le classer.

Il y a d'un côté ceux qui sont désignés comme décrocheurs, de l'autre ceux qui prennent la *responsabilité* pourrait-on dire de les nommer ainsi. Mais vis-à-vis de quoi sont-ils décrocheurs si ce n'est de la norme scolaire dominante ? Comme je viens de l'esquisser – et ce sera repris ultérieurement – l'analyse du discours dans les groupes de parole et les entretiens individuels tend à démontrer qu'aucun des adolescents entendus ne se vit de la sorte. A aucun moment, je n'ai entendu « je suis un décrocheur », mais plutôt un discours qui renvoie la responsabilité du côté de l'institution *école* excluante car ne répondant pas ou plus à la capacité d'accueil de tous ces élèves singuliers. En d'autres termes, et en transposant les enseignements de Becker, c'est le groupe-scolaire, en tant que groupe social, qui crée la déviance vis-à-vis de normes préétablies et les applique, ce qui met une étiquette de déviant à celles et ceux qui les transgressent. En effet, ce n'est pas l'individu qui s'institue comme déviant. Ainsi, Becker précise que « la déviance *n'est pas* une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un transgresseur »¹⁷². Ainsi, le déviant – ici celui qui est désigné décrocheur – a une étiquette qui lui est attribuée et son comportement, jugé déviant, est une étiquette que le groupe social scolaire lui attache.

Si l'on pense le décrochage scolaire comme une déviance par rapport à la norme, celui-ci n'est pas une *qualité de l'acte*, mais une conséquence de l'incapacité de l'école – en tant qu'Institution – à le prendre en considération. Dans le discours dominant – que j'ai pu entendre dans des discussions informelles avec les enseignants – le décrocheur est en quelque sorte celui qui « transgresse » la chance d'être à l'école.

Dans ce même ouvrage, Howard S. Becker souligne un autre point important raisonnant avec mes observations : « celui qui est réputé avoir commis un acte déviant déterminé peut être traité avec plus d'indulgence à un moment donné qu'il ne l'aurait été à un autre »¹⁷³. Et cela est d'autant plus percutant que c'est l'une des revendications récurrentes de la part des

¹⁷¹ BECKER, H.S. (1963). *Op. cit.*, p. 16.

¹⁷² *Idem.*, p. 32.

¹⁷³ *Idem.*, p. 36.

adolescents entendus dans les groupes : les sanctions imposées par le régime scolaire ne sont pas adéquates, selon eux, avec les faits. Ils remettent en cause la fiabilité de l'adulte quant à ses réponses face aux comportements déviants, notamment (nous le verrons plus loin) en fonction du sexe de l'adolescent. La question n'est évidemment pas de savoir s'ils ont raison de penser cela ou de remettre en cause l'autorité de l'Institution, mais cela permet, me semble-t-il, d'interroger encore une fois ce qui se joue dans l'école.

Si l'on reprend les travaux présentés dans le chapitre précédent ainsi que mes réflexions s'appuyant sur les éclairages de Becker, nous voyons que la notion de « décrochage scolaire » peut être étudiée comme une déviance quant à la norme dominante scolaire. En revanche, ces mêmes travaux sociologiques ne traitent pas ou trop peu du concept d'*adolescence*. Si le décrochage a été étudié comme un *processus*, aucune des études citées ne l'interroge à partir de cet autre processus : celui de l'adolescence. Et c'est à ce niveau-là précisément que mes orientations théoriques peuvent amener une réflexion supplémentaire.

Ces deux processus, nous le verrons, se rencontrent de manière singulière face aux normes imposées des adultes qui les entourent et les encadrent.

A quoi sert l'étiquetage ?

Si les élèves en situation de décrochage portent différentes étiquettes depuis les premières recherches canadiennes à la fin des années 1980 jusqu'aux recherches françaises plus récentes, c'est parce qu'elles permettent, dans une certaine mesure, d'accompagner au mieux chaque élève vers le parcours qui pourra lui correspondre. Cependant, nous avons vu que les multiples orientations plus ou moins forcées, plus ou moins hasardeuses, ne permettent pas pour autant d'empêcher entre 1200000 et 140000 jeunes de décrocher chaque année. Dans ce processus, l'identification des élèves comme étant « à problème » joue un très grand rôle. Et le terme lui-même de « décrocheur » utilisé dans les recherches et au niveau ministériel peut laisser penser que l'adolescent est le principal acteur de son parcours scolaire. Il peut subir, nous dit Bernard, un marquage social qui l'incite à entamer parfois une carrière déviante. Tout du moins, nous allons le voir par la suite, peut-il emprunter un parcours déviant vis-à-vis de la norme scolaire ? Par ailleurs, nous avons pu voir tout au long de l'état de l'art que ces multiples stigmates ne sont pas apparus spontanément mais bien à la suite de l'échec des

politiques de massification de l'accès à l'école. Nous pouvons donc dire que ce stigmate *décrocheur* est une construction sociale et politique qu'il convient d'interroger.

Comme nous venons de le voir dans cette étude historico-bibliographique, comprendre, définir et délimiter les contours du décrochage scolaire fait suivre un parcours sémantique riche et complexe pour parvenir à ce dernier signifiant. Apparue en France pour la première fois en 1998 et empruntée à la littérature scientifique québécoise, le « décrochage scolaire » est depuis lors principalement étudié dans les sciences de l'éducation, la sociologie et les approches descriptives. Ces trois approches complémentaires ont permis de mettre au jour la complexité de cette notion, de pouvoir le dégager des autres signifiants mis en exergue dans ce chapitre comme celui d'échec scolaire, de déscolarisation ou encore de ruptures scolaires. La diversité de ces approches m'amène à penser cette situation à la fois comme un problème social, familial et scolaire. Trois dimensions qui semblent indispensables et inséparables, nous l'avons vu, pour identifier les causes possibles du décrochage de certains élèves du système éducatif. Mais nous avons aussi pu identifier, grâce aux travaux notamment de Glasman ou encore ceux de Zaffran et Berthet, que cette situation n'était pas uniquement imputable à la responsabilité de l'élève et qu'elle s'inscrivait dans un long processus lors du parcours scolaire. Plus encore, que le décrochage n'était peut-être pas aussi simplement réductible à l'arrêt brutal et définitif de la scolarité (que ce soit avant ou après l'âge de l'obligation scolaire). Même si elle ne peut appréhender des phénomènes dans toutes leurs dimensions, l'approche clinique est également complémentaire parce qu'elle vient interroger ce que la sociologie classique ne permet pas de questionner telle que la notion de Sujet¹⁷⁴. Un Sujet pensé par la psychanalyse à partir de l'existence et la prédominance de l'Inconscient. Un sujet pensé comme une structure psychique : un être qui ne peut être ramené uniquement à ses conditions sociale, familiale et scolaire. Un Sujet qui doit également être pensé à partir de sa condition individuelle, subjective¹⁷⁵, mêlée entre autres de choix et de non-choix, de passages à l'acte, de ratages, de refoulements, d'oublis, d'ambivalences comme nous avons pu l'identifier plus haut avec les travaux des sociologues Millet et Thin même si ils ne l'interrogent pas sous cet angle. Et cette question du Sujet, cette question subjective ne peut

¹⁷⁴ Le concept de Sujet est ici noté avec une majuscule car il tient compte de la dimension inconsciente de celui-ci. Le sujet avec un « s » minuscule est utilisé quant à lui lorsqu'il s'agit des individus de façon générale ou d'une personne en particulier.

¹⁷⁵ C'est à ce niveau de lecture que je place la question de la responsabilité du Sujet. C'est-à-dire un Sujet responsable de son dire, de ce qu'il énonce. Et non une responsabilité au sens de la loi ou de la faute.

être laissée de côté lorsque l'on construit un objet de recherche qui s'intéresse à des sujets, en l'occurrence des sujets-élèves et des sujets-adolescents.

Je reprécise par ailleurs que ma recherche s'inscrit dans une étude plus large menée par l'équipe clinique CLEF-apsi du CIRCEFT dirigée par Laurence Gavarini. L'une des hypothèses initiales sur cette question du désarrimage scolaire était l'importance des processus psychiques à l'œuvre chez ces sujets-adolescents rencontrés. M'inscrivant pleinement dans cette recherche du laboratoire et investissant les terrains la plupart du temps en binôme, il a fallu que je puisse déterminer de manière plus subjective et personnelle ma propre posture tout en étant imprégné par la recherche actuelle et les recherches antérieures du CIRCEFT (que ce soient les recherches de l'équipe clinique ou des équipes E-SCOL). Cela sera évoqué plus largement dans le chapitre suivant sur les cheminements de la recherche.

Toujours est-il que j'ai souhaité axer mon travail sur la compréhension des discours adolescents, nous le verrons par la suite, en focalisant ma recherche sur des Groupes de Parole Adolescents (GPA) puis des entretiens individuels pensés avec le laboratoire. Mon souhait est donc d'entendre leurs discours, ce qu'ils/elles ont à dire de leur « vraie vie à l'école » pour reprendre la formule du psychanalyste Philippe Lacadée. Une vie « vraie » que je n'entends pas comme une réalité dont il faudrait vérifier la véracité du propos¹⁷⁶ mais une réalité psychique propre au Sujet. Cette démarche, inspirée par d'autres travaux cliniques d'orientation psychanalytique, consiste donc à venir entendre ce que les adolescents peuvent dire, en groupe et individuellement, sur leur vie sociale et scolaire car, comme le souligne Lacadée, la vie est « éprise de parole »¹⁷⁷. Pour autant, il ne s'agit pas de décortiquer ce que disent les adolescent-es que j'ai rencontré-es dans cette recherche mais plutôt, en s'appuyant notamment sur les éclairages de la psychanalyste Dominique Texier, d'être dans une écoute clinique de « leurs paroles, leurs mots ou leurs silences »¹⁷⁸ ; d'être à l'écoute de ce que cela peut provoquer chez eux et chez moi, à partir de ma place de clinicien. Car nous le verrons tout au long de l'analyse du terrain empirique, ce qui m'intéresse dans cette recherche, c'est d'être à l'écoute de ce que Jacques Lacan appelait une « parole authentique et pleine »¹⁷⁹.

¹⁷⁶ SARDAN, J.P. (1955). La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie. In *Enquête, 1*, PP. 71-109.

¹⁷⁷ LACADÉE, P. (2012). *Vie éprise de parole : fragments de vie et actes de parole*. Paris : Editions Michèle.

¹⁷⁸ TEXIER, D. (2011). *Adolescences contemporaines*. Toulouse : Eres, p. 12.

¹⁷⁹ LACAN, J. (1953 (1999)). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In *Ecrits*. Paris : Le Seuil, p. 246.

Par ailleurs, nous verrons que cette modalité de rencontre, pensée comme lieu de conversations, d'échanges, de discussions, entrepris de manière non-directive (j'y reviendrai plus tard) a favorisé une certaine liberté de parole dont il convenait de prendre soin car elle pouvait mettre à mal certain-es adolescent-es. Ces différents discours conduisent à une autre lecture que celle déjà entreprise par les apports sociologiques de ce phénomène social. En effet, si le signifiant « décrocheur » est d'abord pensé par les discours scolaire, politique et social, nous pouvons tout aussi bien l'entendre à partir du discours adolescent. Une adolescence elle-même conceptualisée par d'autres chercheurs-cliniciens et psychanalystes comme moment, étape, transition psychique importante. Une adolescence que l'on peut appréhender comme un *décrochage*, se symbolisant par un certain vertige, un étourdissement, un tourbillon, dans lequel certain-es adolescent-es ne savent pas comment se *raccrocher* au train scolaire qui lui, ne semble pas s'arrêter et « décroche » certains élèves. Ces mêmes adolescent-es qui se retrouvent en panne, véritablement décroché-es du désir, du désir d'école, voire du désir même de savoir. Plus rien ne semble les faire avancer. Ils semblent en stagnation, voire en errance. Mais tout ceci peut aussi être observé et pensé de manière plus positive, comme un chamboulement dans la vie psychique du sujet qui peut/veut/doit en passer par ce décrochage. Et c'est à partir de là que je peux proposer une première hypothèse pour tenter de définir cliniquement ce que serait le décrochage selon moi : une étape psychique propre à chaque sujet qui doit être traversée et surmontée pour se raccrocher. Une étape que j'ai déjà identifiée plus haut comme un *décrochage-(ré)accrochage* du sujet-adolescent. Quoiqu'il en soit, je me base pour élaborer cette définition sur ce que nous savons de l'adolescence¹⁸⁰, à savoir une phase de changement à la fois du corps (une mutation, une mue-tation) et de la psyché qui peut entraîner une fragilité subjective pour certains sujets. Et cette fragilité psychique, comme nous le dit la psychanalyse, ayant pour cause le langage, c'est ce langage, cette langue adolescente qui m'intéresse pour appréhender le décrochage scolaire.

Ainsi, pour déconstruire et (re)construire mon objet de recherche vis-à-vis du corpus scientifique précédemment exposé, j'émetts comme autre hypothèse que les décrochages, à la fois scolaire et adolescent, sont liés à la question de la langue. Tout en m'appuyant très volontiers sur ce qu'affirme Fabienne Tanon sur la place prépondérante de l'aspect relationnel dans la vie scolaire¹⁸¹, j'ajoute par ailleurs que cet aspect est à interroger à partir de cette

¹⁸⁰ Un chapitre sera consacré dans la deuxième partie de thèse sur la définition de l'adolescence.

¹⁸¹ TANON, F. (2002). *Op. cit.*

langue adolescente. Car cette langue peut être compliquée à manier, parfois dans l'en-trop, et peut mettre l'adolescent en difficulté relationnelle s'il est dans l'excès de cette langue vis-à-vis de la norme sociale et scolaire : par le rejet, par l'insulte, par la mise à l'écart. Tout un ensemble de modalités transférentielles qui, je le déploierai dans la partie empirique, semble parfois laisser l'adulte sans réponse.

En effet, une fois adolescent, comment le Sujet peut-il se sortir de son vertige pubertaire si ce n'est en essayant de tâtonner avec sa propre langue, à la rencontre de celle de l'autre – celle de l'adulte de l'école par exemple – sans oublier qu'elle n'est qu'approximative car en construction. Cette langue, sous le coup du remaniement pubertaire, disjoints et devient une nouvelle épreuve du manque dans la langue. C'est-à-dire que le Sujet doit en passer par une certaine perte de jouissance infantile qui peut laisser la place à un autre type de jouissance, inconnue et incontrôlable qui accompagne les changements psychiques et corporels¹⁸². Une jouissance libidinale inconnue, étrange et presque étrangère à soi-même, bien qu'émanant de son propre corps. Comment l'école peut-elle prendre en compte cette fragilité psychique adolescente ? Et doit-elle d'ailleurs le faire ?

Nous pouvons également nous interroger sur le fait que les enseignants n'ont pas réellement de formation leur permettant de comprendre et d'appréhender le processus adolescent. De ce fait, l'école ne semble pas outillée ni formée pour servir de réceptacle à cette langue, à ce que Jacques Lacan désignait comme *troumatisme de la langue*. Le sujet-adolescent est alors soumis à une certaine solitude : d'où peut-être l'importance de se rassembler entre pairs. Le choix était important de les avoir rencontrés dans un premier temps non pas seuls mais en groupe. Ces rencontres avaient par ailleurs comme première volonté d'éviter une certaine stigmatisation de « l'élève décrocheur ». Aller à la rencontre non pas d'adolescent-es qualifié-es comme tels mais à la rencontre d'adolescents et d'adolescentes sans étiquette préalable.

¹⁸² Ces différents points seront abordés en seconde partie de thèse à partir des théories sexuelles infantiles freudiennes.

Pour résumer les problématiques et hypothèses de la recherche

Si toutes les études présentées ci-dessus démontrent que les causes du décrochage sont multifactorielles, un grand nombre tente également d'établir un profilage type de décrocheur. Or, la diversité des définitions montre l'impossibilité d'établir un étiquetage constant. Outre le fait que cette stigmatisation peut avoir un effet négatif sur les individus concernés, cela semble surtout démontrer que le décrochage scolaire peut concerner n'importe quel adolescent, à n'importe quel moment de sa scolarité (collège ou lycée) et pour n'importe quelle raison. Mais ce que ne font pas ces différentes recherches, c'est de s'intéresser au seul dénominateur commun de ces élèves en échec scolaire : ce sont tous des adolescent-es. Si la définition ministérielle désigne comme décrocheurs les élèves à partir de 16 ans, certaines études démontrent bien qu'il s'agit d'un long processus qui ne peut se réduire au simple passage à l'acte de la rupture en fin d'obligation scolaire. La question qui se pose alors est d'interroger ce processus de décrochage scolaire au regard de cet autre processus, celui de l'adolescence.

Par ailleurs, si certains études sociologiques et en sciences de l'éducation traitent du rapport au savoir de ces élèves en échec, aucune de celles-ci ne s'intéresse aux liens qui peuvent s'établir entre rapport au savoir et relation transférentielle dans l'école pour ces adolescents décrocheurs.

La problématique générale de cette thèse est la suivante :

- Comment définir le processus adolescent et comment le problématiser avec le processus du décrochage scolaire ?

Pour y répondre, cette thèse, dans la lignée des travaux antérieurs qui stipulent que le décrochage est un long processus, souhaite interroger les liens entre :

- pulsion de savoir chez l'enfant (dans la famille et à l'école élémentaire) et construction d'un rapport au savoir chez l'adolescent (au collège) ;
- processus adolescent et rapport au groupe ;
- processus adolescent et mécanismes transférentiels dans les groupes et à l'école ;
- mécanismes transférentiels et rapport au savoir à l'adolescence.

Ainsi, l'hypothèse générale est que ces quatre points ci-dessus s'entrecroisent pour penser la rencontre entre le processus adolescent et le processus du décrochage scolaire et qu'ils ne peuvent se dissocier pour appréhender cette problématique scolaire, sociale et politique.

CHAPITRE 2 :
LES CHEMINEMENTS DE LA RECHERCHE

« La question que nous nous posons est
en fin de compte toujours la même
– quelle est la portée de la parole ? »
J. Lacan, *Le Séminaire*, livre VII (1959, p. 27)

Le second chapitre consiste à présenter les cheminements de ma recherche, son récit, ses problématiques à partir de réflexions scientifiques alimentées par des apports théoriques multiples. Une discussion s'est tissée au travers d'allers et retours entre mes champs théoriques (clinique, philosophique et microsociologique) et les différents terrains empiriques. Ces échanges ont construit ma posture de chercheur tout au long de la recherche. Partant d'une réflexion sur l'éthique dans la recherche, ce second chapitre permet de situer plus précisément mon approche clinique d'orientation psychanalytique vis-à-vis des sciences de l'éducation et de mon objet de recherche. L'exposé méthodologique sur ma manière d'analyser le contenu de mon matériau empirique conclue ce chapitre.

A partir d'une réflexion personnelle sur l'éthique dans la recherche, l'objectif de ce second chapitre est de présenter mes choix théoriques et mes positionnements de chercheur. Il s'agit alors d'introduire les approches cliniques d'inspirations psychanalytiques dans lesquelles je m'inscris. Cette présentation sert de support à l'exposition des dispositifs de recherche mis en place ainsi que leurs constructions et leurs élaborations. Cette posture clinique s'est construite à partir de trois dimensions essentielles pour moi : mes formation et pratique d'éducateur spécialisé orientées par la psychanalyse ainsi que mon parcours universitaire avec les rencontres à la fois de Bernard Pechberty en Licence à Paris 5, celle de Jean-Daniel Causse lors de mon Master d'études philosophiques et psychanalytiques à l'université de Montpellier et celle avec Laurence Gavarini pour la direction de cette thèse. Enfin, la troisième dimension est le parcours analytique personnel à la fois dans l'expérience de la cure mais aussi dans le travail d'élaboration collective dans différents lieux de réflexions *analytiques*¹⁸³.

Ces trois dimensions personnelles se sont également élaborées avec le support du groupe. En premier lieu, je rappelle ici mon inscription dans l'équipe de recherche clinique du CIRCEFT

¹⁸³ Depuis 2010, je participe à différents séminaires de lecture organisés par l'École de la Cause Freudienne à Bordeaux et à Paris, mais aussi aux ateliers du *Laboratoire du CIEN* présidés par Philippe Lacadée ainsi que du *CEREDA* organisé par Daniel Roy, à Bordeaux. Ces différents lieux m'ont apporté à la fois des connaissances théoriques mais aussi et surtout une réflexion analytique nécessaire et indispensable à mes recherches et à la construction d'une posture clinique de recherche.

avec laquelle j'ai réalisé cette recherche. En particulier Ilaria Pirone, Maître de conférence à Paris 8, avec qui j'ai pensé, organisé, conduit et analysé une partie des dispositifs de terrain, à la fois pour la recherche « *S'arrime à quoi ?* » et pour ma propre thèse de doctorat. L'un des intérêts de réaliser ce travail de recherche au sein d'un collectif a été les séances de travail en équipe pour réfléchir à cette recherche globale avec l'ensemble des terrains réalisés par les différents chercheurs (aussi bien les « titulaires » que les autres doctorants qui se sont investis dans ce travail en plus de leur propre thèse). Ces lieux ont permis une élaboration collective permettant des échos réflexifs personnels pour penser cet objet de recherche. En second lieu, l'implication de mes collègues doctorants a accompagné mes élaborations lors des séances de séminaire des doctorants¹⁸⁴ organisées par notre directrice de recherche, Laurence Gavarini. A l'instar de leurs propres recherches, le fait qu'ils/elles soient investi-es pour la plupart dans ce travail collectif a permis une plus grande implication, me semble-t-il, pour servir d'échos à mes propres associations sur ce travail empirique. Une aide précieuse qui a été un grand atout pour ne pas toujours être seul dans les méandres de sa propre recherche¹⁸⁵. Mes recherches portant, entre autres, sur la question de la dimension groupale, je tiens à souligner l'importance qu'a été pour moi le support des différents groupes pour élaborer sur cette recherche (Equipe clinique, doctorants, *CIEN*, *CEREDA*, etc.).

Il s'agit donc dans un premier temps de présenter, à partir d'une réflexion personnelle sur l'éthique dans la recherche, les apports de la démarche clinique en sciences de l'éducation et d'exposer ma propre position subjective de chercheur clinicien. Puis, dans un second temps, d'expliquer les choix méthodologiques qui en découlent.

¹⁸⁴ Ces séances de séminaire des doctorants ont eu lieu pendant toute la durée de la thèse, à raison d'un samedi matin par mois.

¹⁸⁵ Je remercie tout particulièrement Véronique, Mej et Alexandre avec lesquels j'ai pu travailler, à la fois, lors des réunions de l'équipe, les séminaires des doctorants, ainsi que lors de séances de travail organisées tous les quatre sur nos différentes recherches.

De l'éthique-tage à l'éthique dans la recherche : réflexion sur ma posture clinique

« Il ne suffit pas de faire de l'histoire, de l'histoire de la pensée,
et de dire que Freud est apparu en un siècle scientifique.
Avec *La science des rêves* en effet, quelque chose d'une essence différente,
d'une densité psychologique concrète est réintroduite, à savoir le sens.
(...) Ce qui est en question, c'est la subjectivité du sujet.
Dans ses désirs, son rapport au milieu, aux autres, à la vie même.
Notre tâche ici est de réintroduire le registre du sens,
registre qu'il faut lui-même réintégrer à son niveau propre ».
Lacan, *Le Séminaire*, Livre I (1953, p. 24).

La recherche scientifique et universitaire est un domaine qui ne peut pas échapper à l'ordre de l'éthique quel que soit le domaine dans lequel elle s'inscrit. Ainsi, il est pertinent de pouvoir approcher cette éthique dans la recherche en croisant les regards philosophiques et psychanalytiques.

Historiquement appliquée à la *Morale*, l'éthique est définie en philosophie comme la « science ayant pour objet le jugement d'appréciation en tant qu'il s'applique à la distinction du bien et du mal ». En effet, André Lalande, dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, précise dans sa définition de l'éthique que « quelque hypothèse qu'on adopte sur l'origine et la nature des principes de la morale, il n'est pas douteux que les jugements de valeur portant sur la conduite sont des faits réels, dont il y a lieu de déterminer les caractères, et que l'étude de la conduite ne peut être substituée à l'étude directe de ceux-ci, puisque la conduite des hommes n'est pas toujours conforme à leurs propres jugements sur la valeur des actes »¹⁸⁶. Puis, il ajoute que même si les questions de la Morale et de l'Ethique sont mêlées, elles doivent pour autant être distinctes et bien définies.

En parallèle à cette première définition philosophique de Lalande, nous pouvons lire au début du septième Séminaire consacré à l'éthique en psychanalyse que Jacques Lacan choisit « un

¹⁸⁶ LALANDE, A. (1926 (2010)). Ethique. In *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF, p. 305-306.

mot qui ne paraît pas de hasard. *Morale* »¹⁸⁷. Dans le champ psychanalytique, l'éthique « concerne les mœurs, les attitudes humaines en général et plus particulièrement les règles de conduite comme leurs justifications. Ce système de règles prescrit une distribution des valeurs attribuées à des conduites jugées bonnes ou mauvaises selon leur essence vertueuse ou leurs conséquences sociales concrètes »¹⁸⁸.

Enfin, pour Sigmund Freud, l'éthique joue un rôle très important dans la construction de ses théories psychanalytiques car elle prend le relais du totémisme et des tabous¹⁸⁹ et constitue la base de toute religion¹⁹⁰. Dans ces deux écrits, Freud stipule que la valeur totémique est ici remplacée par la culture comme valeur éthique et par l'instauration de la justice des Hommes. Dans son pamphlet sur ce qu'il nommera le *Malaise dans la culture*, il précise que « le sur-moi-de-la-culture a produit ses idéaux et élevé ses exigences. Parmi ces dernières, celles qui concernent les relations des hommes entre eux sont regroupées en tant qu'éthique. De tout temps, on a attaché la plus grande valeur à cette éthique, comme si on attendait précisément d'elle des performances particulièrement importantes »¹⁹¹. Ainsi, pour le père de la psychanalyse, l'éthique est le garant de toute culture car elle est « à concevoir comme une tentative thérapeutique, comme un effort pour atteindre par un commandement du sur-moi ce qui jusqu'ici ne pouvait être atteint par tout autre travail culturel »¹⁹².

Cette longue définition est selon moi indispensable pour construire ma position de chercheur-clinicien. Mais elle ne suffit pas en soi. En suivant l'enseignement d'Hegel, je souhaite définir également l'éthique comme domaine de l'intention subjective¹⁹³. En effet, dans l'œuvre phénoménologique de la pensée hégélienne, le sujet est pensé comme absolu et pris dans une dialectique de domination et de servitude. Pour Hegel, l'essence de l'Homme est la conscience de soi. C'est la question de l'intériorité où le sujet doit effectuer un retour sur soi. C'est là qu'Hegel me sert en tant que clinicien : penser sa recherche comme absolu, où le chercheur est à la fois pris dans un processus objectivant d'observateur mais aussi d'intériorité car faisant lui-même partie de l'objet de sa recherche. En effet, je pars du postulat qu'étant présent et à l'écoute du dire des adolescents, je suis *dans* le groupe et non pas *à côté*

¹⁸⁷ LACAN, J. (1959 (1986)). *Le Séminaire*, Livre VII : *L'éthique de la psychanalyse*. Paris : Le Seuil, p. 10.

¹⁸⁸ Gori, R. (2005). « Ethique ». In Mijolla, A. (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette, p. 576.

¹⁸⁹ FREUD, S. (1913 (1965)). *Totem et tabou*. Paris : Payot.

¹⁹⁰ FREUD, S. (1927 (2008)). *L'avenir d'une illusion*. Paris : PUF.

¹⁹¹ FREUD, S. (1930 (2007)). *Le Malaise dans la culture*. Paris : PUF, p. 85.

¹⁹² *Idem.*, p. 86.

¹⁹³ HEGEL, G.W.F. (1807 (1993)). *La Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Gallimard.

du groupe. Sans vouloir en tirer de généralités dangereuses pour le savoir, les recherches d'orientation psychanalytiques œuvrent pour une subjectivation et non une objectivation des savoirs. Philippe Nemo, professeur de philosophie politique, explique que seul celui qui affirme un énoncé peut, dans le même temps, l'infirmier. Et ce double énoncé, nous dit Nemo, sert à « rehausser la vérité » : c'est-à-dire la vérité de ce qui est dit¹⁹⁴. C'est cette *vérité* qui marque l'*éthique*, qualifiée par Nemo de philosophie première, c'est-à-dire celle qui permet à la métaphysique de prendre sens. Cette éthique, précise ce philosophe, est la question fondamentale qui pousse l'Homme vers une quête de la transcendance au monde, c'est-à-dire celle de « la question de la justice »¹⁹⁵. Ainsi, tout comme chez Freud, nous retrouvons là l'idée de justice.

Il s'agit alors de prendre des risques ; prendre le risque de se confronter à la polémique, à la subversion, à l'étonnement, voire à la colère de celui qui reçoit les résultats d'une recherche, et notamment en ce qui concerne un domaine sociétal tel que le décrochage scolaire. J'aurais pu, par provocation, titrer ma thèse par « Le décrochage n'existe pas ! », ceci ne serait pas moins valable et moins recevable éthiquement que les recherches dont le titre commence bien souvent par « Prévenir le décrochage », ou encore « En finir avec le décrochage ». Est-ce que cela est à la fois possible et envisageable ? L'éthique dans la recherche se trouve peut-être ici.

Dans son Séminaire sur *L'éthique de la psychanalyse*, Lacan s'interroge sur la question de la faute à partir des théories freudiennes. Cette faute, désignée en psychanalyse par le sentiment de culpabilité s'interroge dans l'expérience analytique à travers la question du désir du sujet. Lacan nous rappelle que « l'analyse est l'expérience qui a remis en faveur au plus haut point la fonction féconde du désir comme tel. C'est au point même que l'on peut dire qu'en somme, dans l'articulation théorique de Freud, la genèse de la dimension morale ne s'enracine pas ailleurs que dans le désir lui-même. C'est de l'énergie du désir que se dégage l'instance de ce qui se présentera au dernier terme de son élaboration comme censure »¹⁹⁶.

¹⁹⁴ LALANDE, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF, p. 1198.

Au sens philosophique de la vérité personnifiée selon Nicolas Malebranche, philosophe et théologien du 18^{ème} siècle : « Tâchons que rien ne nous empêche de consulter l'un et l'autre notre maître commun, la Raison universelle ; car c'est la Vérité intérieure qui doit présider à nos entretiens. C'est elle qui doit me dicter ce que je dois vous dire ». In *Entretiens sur la Métaphysique*, I, 1.

¹⁹⁵ NEMO, Ph. (1984). Préface. In Levinas, E. (1982 (2009)). *Ethique et infini*. Paris : Fayard, p. 7.

¹⁹⁶ LACAN, J. (1959 (1986)). *Op. cit.*, p. 11.

Ethique, morale, faute, culpabilité et désir s'entremêlent dans l'inconscient du Sujet. Et donc dans l'inconscient du chercheur. Ainsi, l'expérience analytique interroge, à partir du dire du sujet, la place de son désir vis-à-vis d'une morale, déjà soulevée par S. Freud dans son *Malaise de la culture*. La moralité (au sens de l'éthique) est-elle jugeable ? Y a-t'il des choses que l'Homme peut désirer et d'autres qui lui seraient interdites ? S. Freud nous apprendait déjà en 1927 qu'il y avait une *illusion* concernant un savoir religieux basé sur l'interdit. Une thèse reprise par Lacan qui affirme qu'en effet, « la loi morale s'affirme contre le plaisir »¹⁹⁷.

Ce qui me concerne *hic et nunc* dans une interrogation autour de l'éthique dans la recherche est au-delà du discours de vérité universelle. En prenant appui sur la psychanalyse, je m'intéresse davantage au discours de l'Inconscient « structuré comme un langage »¹⁹⁸. C'est-à-dire un discours qui peut échapper parfois au raisonnement. Un discours qui n'est pas toujours formel.

En présentant mes recherches au fur et à mesure des années de mon doctorat, on m'a demandé à différentes reprises pourquoi je n'interrogeais pas les enseignants et on me faisait souvent le reproche de prendre parti pour « la cause des adolescents », pour reprendre la formule de Françoise Dolto. En effet, la difficulté de la démarche clinique en sciences de l'éducation est singulière. Elle tente d'analyser les processus de la pensée adolescente en s'appuyant sur l'éclairage freudien qui écrivait que ces processus de la pensée ne sont accessibles que par la parole. Et Lacan d'ajouter que « le connu de l'inconscient nous vient en fonction de paroles »¹⁹⁹. Je précise tout de suite qu'il ne s'agit pas d'être en posture de psychanalyste mais bien en posture clinique orientée par la psychanalyse. A la différence d'un analyste, le chercheur ici *participe* au groupe de parole. Il engage sa parole dans la parole des autres. Et c'est en cela que ce détour par la question de l'éthique est importante car, comme l'écrit Blanchard-Laville, elle « est au cœur des réflexions via la conception du sujet qui est mise en avant dans cette approche ; un sujet dans l'épaisseur de sa singularité, doté d'un appareil psychique et assujéti à son inconscient », un sujet pour lequel le moi n'est pas maître en sa maison pour paraphraser Freud. Dans cette perspective, ajoute-t-elle, « une grande attention est apportée au sujet, qu'il s'agisse des sujets-objet des investigations ou du sujet-chercheur dont l'analyse des motions inconscientes est partie prenante de la méthodologie »²⁰⁰.

¹⁹⁷ *Idem.*, p. 28.

¹⁹⁸ LACAN, J. (1964 (1973)). *Le Séminaire, Livre XI : Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Le Seuil, p. 23.

¹⁹⁹ LACAN, J. (1959 (1986)). *Op. cit.*, p. 42.

²⁰⁰ BLANCHARD-LAVILLE, C., CHAUSSECOURTE, P. & GAVARINI, L. (2006). Ethique et recherches cliniques. In *Recherche et formation*, 52, p. 91-103.

Transfert(s) et contre-transfert(s) dans la recherche : mon implication de chercheur

« L'analyse de contenu doit permettre d'aller plus loin et plus profond. Plus loin, car, si doué soit-on, on ne peut, grâce à l'intuition clinique, répertorier les figures rhétoriques d'un discours, repérer les particularités d'un langage, spécifier les modes de raisonnement, mettre en relief infailliblement la scansion et les ruptures d'un entretien ».
Castarède, M-F. (1983, p. 28).

Les démarches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation sont avant tout des démarches interpersonnelles qui prennent comme point d'ancrage l'intersubjectivité. Cette rencontre se fait donc entre le sujet-chercheur et les sujets-objet de sa recherche. En ce sens, nous dit Claude Revault-D'Allonnes, « la démarche clinique est toujours relationnelle : elle travaille dans la relation et sur la relation. Il s'agit ici d'une notion centrale en clinique, qu'il est utile d'ordonner »²⁰¹. Cette relation implique le chercheur et l'amène à réfléchir, nous l'avons vu, à son propre contre-transfert, comme outil nécessaire à sa recherche et qu'il doit absolument analyser. Aller à la rencontre d'élèves-adolescents m'engage, en tant que chercheur, à être sensible d'une part à mes propres représentations de ce qu'est un élève et à ce que j'étais moi-même comme élève d'autre part. De la même manière, il s'agira d'interroger ma propre part d'adolescence et ce qu'elle me renvoie pour nourrir ma réflexion. Tout comme Barus-Michel et Revault d'Allonnes qui postulent que ces représentations psychiques propres influencent le fil de la recherche, je constate que rencontrer des adolescents « aux prises avec des situations relationnelles et sociales qui les influencent et (qu'ils) peuvent influencer »²⁰² dans cette interaction peut modifier le sens de mes élaborations. A partir de ces rencontres et pour le dire avec la psychologue clinicienne Evelyne Séchaud, il faut être attentif aux transformations psychiques – s'il y en a – « dans la singularité de l'individu, par rapport à son histoire et son monde relationnel »²⁰³. Dans ce type de démarche, il y a donc à prendre en considération les affects des sujets observés ou entendus et ceux du chercheur.

²⁰¹ REVAULT D'ALLONNES, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaine*. Paris : Dunod, p. 24.

²⁰² BARUS-MICHEL, J. & REVAULT D'ALLONNES, C. (1986). La psychologie sociale. In *Bulletin de psychologie*, 376, p. 721-728.

²⁰³ SÉCHAUD, E. (1999). *Psychologie clinique : approche psychanalytique*. Paris : Dunod, p. 3.

A ce propos, Georges Devereux écrivait en 1967 sur la dimension contre-transférentielle du chercheur qu'il est indispensable en premier lieu d'« accepter et exploiter la subjectivité de l'observateur, accepter le fait que sa présence influence le cours de l'événement observé »²⁰⁴ ; en second lieu, admettre que « l'engagement personnel du savant dans son matériau et les déformations de la réalité résultent de ses réactions de contre-transfert, puisque le plus grand obstacle à la création d'une science du comportement qui soit scientifique est le fait, mal exploité, que le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau, auquel il s'identifie »²⁰⁵. Dans cette prise en compte de l'intersubjectivité dans la recherche, il faut toujours se demander ce que l'on est en train d'observer, d'entendre, de le questionner, et de se demander pourquoi on le fait pour ainsi produire du sens. Car, en effet, l'une des critiques que j'ai souvent entendu lorsque j'expliquais mes orientations théoriques était, comme nous le rappelle Gavarini, de « rendre compte de la réalité au niveau des singularités et prendre en compte les subjectivités mises à l'épreuve »²⁰⁶ dans mes groupes de parole et mes entretiens, sans pour autant que cela devienne une connaissance scientifique. Or, je pose la question suivante : est-ce que s'intéresser aux singularités des sujets observés ou entendus empêche d'en faire un mode de recherche *sui generis* ? Pour y répondre, je continue à m'appuyer sur l'enseignement de Becker lorsqu'il écrit à propos des démarches scientifiques (notamment cliniques et historiques), qu'elles procèdent à la fois par descriptions mais aussi par comparaisons entre différents cas sans pour autant se contenter d'une énumération d'exemples sans lien entre eux. Il remet ainsi en cause certaines approches scientifiques qui resteraient uniquement factuelles. Ainsi, précise-t-il, ces mêmes démarches scientifiques ne doivent en aucun cas se réduire à un « état d'inertie d'exemplaires, interchangeable au sein d'une même catégorie, susceptibles d'être additionnés dès lors qu'ils répondent à des critères univoques d'exclusion ou d'inclusion dans cette catégorie »²⁰⁷.

²⁰⁴ DEVEREUX, G. (1967(1980)). *Op. cit.*, p. 30

²⁰⁵ *Idem.*, p. 29.

²⁰⁶ GAVARINI, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : défense et illustration du « pleine emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Congrès de l'AREF, inédit.

²⁰⁷ BECKER, H.S. (1986 (2004)). *Op. cit.*

En effet, dans ma partie clinique, je ferai l'exposé de différents « cas », qu'ils soient en groupes de parole ou en entretiens ; il y aura des vignettes cliniques à la fois similaires et contradictoires. Cela n'enlèvera pas leur singularité pour autant et servira pour produire des connaissances scientifiques.

Enfin, l'intersubjectivité dans la recherche ne peut être abordée – avec la question du contre-transfert – sans s'intéresser à la dimension inconsciente du sujet, et du sujet-chercheur particulièrement. Ce qui engage le chercheur dans une recherche n'est jamais anodin. Il y est engagé avec ses affects, nous l'avons vu, mais aussi avec ses croyances, ses intérêts et représentations inconscientes qui lui échappent. En effet, comme le souligne très justement Devereux, « même le plus logique et le plus scientifique des systèmes de pensée a un sens subjectif pour l'inconscient de la personne qui l'élabore ou l'adopte »²⁰⁸. C'est-à-dire que ce système s'enracine profondément dans l'inconscient car cette même orientation permet au chercheur de se défendre, nous dit ce psychanalyste, contre son angoisse et l'empêche d'être trop désorienté. Pour Devereux, toute première lecture scientifique est avant tout affective et non intellectuelle car elle « se fait dans le langage (illogique) de l'inconscient ». Ainsi, précise-t-il, « si on trouve ensuite que le fantasme diminue l'angoisse et la désorientation, on le transpose du niveau inconscient au niveau conscient et on le traduit du langage du processus primaire dans celui du processus secondaire, qui est plus logique et plus axé sur la réalité »²⁰⁹.

Il faut donc savoir s'appuyer sur cet inconscient et comprendre en quoi il sera utile mais aussi le concevoir comme frein possible à la compréhension des phénomènes observés. Cette compréhension, encore une fois, est singulière en fonction du chercheur. Voyons désormais, à partir des théories déployées, comment j'ai pensé mes groupes de parole à partir de la construction de mon positionnement de recherche.

Lors des séances groupales et des entretiens individuels, je n'utilisais pas un questionnaire de type directif, qui attendait des réponses fermées venant confirmer ou infirmer des hypothèses initiales. Ma méthodologie de recherche se définit à partir de ce que Lacan proposait de nommer le grand Autre. Cet Autre est défini comme un lieu psychique pouvant accueillir la parole d'un/de sujet(s). Un lieu qui n'est pas à entendre comme un lieu géographique mais

²⁰⁸ DEVEREUX, G. (1967). *Op. cit.*, p. 46.

²⁰⁹ *Idem.*, p. 46.

plutôt comme une instance, une posture. Ainsi, je souhaite reprendre intégralement ce qu'il affirmait lors de son quatrième séminaire consacré à la relation d'objet en 1956 :

« L'Autre n'est pas simplement l'autre qui est là, mais, littéralement, le lieu de la parole. Il y a, déjà structuré dans la relation parlante, cet au-delà, ce grand Autre au-delà de l'autre que vous appréhendez imaginativement, cet Autre supposé qui est le sujet comme tel, le sujet dans lequel votre parole se constitue parce qu'il peut non seulement l'accueillir, la percevoir, mais y répondre. C'est sur cette ligne que s'établit tout ce qui est de l'ordre transférentiel, l'imaginaire y jouant précisément un rôle de filtre, voire d'obstacle »²¹⁰.

Encore une fois, il ne s'agit bien évidemment pas de prendre une place d'analyste au sein de la recherche mais bien de s'appuyer sur un éclairage psychanalytique pour déterminer mon orientation théorique et ma posture clinique. Former des groupes de parole avait donc pour objectif de proposer *un* « lieu de la parole » pour reprendre ce qu'enseignait Lacan. Un lieu de parole créé *avec* ce que je suis à la fois comme sujet-social, sujet-chercheur, mais aussi sujet-élève. Une proposition d'*être-là* pour accueillir des discours d'adolescents sur leur vécu scolaire avec pour trame de fond une réflexion sur leurs rapports au savoir et à l'école. Et ces rapports au savoir et à l'école ne peuvent être entendus et analysés qu'à partir de *mon* propre rapport au savoir et à l'école. Celui-ci est purement subjectif et m'engage sur le terrain de recherche dans une place qui ne peut être neutre et totalement objective. C'est en cela que Devereux m'est d'une aide précieuse lorsqu'il écrit que c'est le chercheur qui devient la source de production de connaissance, à partir de son contre-transfert, et non plus seulement celui qu'il observe et écoute. Comme l'écrivait déjà Fethi Ben Slama en 1989, « les chercheurs (...) ne peuvent plus dans leur travail ne plus tenir compte des effets de l'inconscient et d'abord de leur propre inconscient »²¹¹. Un inconscient que je traduirai par ce que je renvoie aux sujets rencontrés, de mes émotions, de mes contre-attitudes (parfois agressives) envers eux et qui est défini comme étant « l'implication du chercheur »²¹². Celle-ci doit laisser place à l'inconscient des sujets rencontrés et au propre inconscient du chercheur dont le travail clinique se fera dans l'*après-coup* en s'appuyant sur son contre-transfert. Claudine Blanchard-Laville quant à elle rappelle dans un article consacré aux démarches cliniques que « le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie » car « cette relation fait elle-même partie de la recherche »²¹³.

²¹⁰ LACAN, J. (1956 (1994)). *Le Séminaire*, Livre IV : *La relation d'objet*. Paris : Le Seuil, p. 80.

²¹¹ BEN SLAMA, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In Revault-D'Allonnes, C. (dir.). *La démarche clinique en sciences de l'éducation*. Paris : Dunod, pp. 139-153.

²¹² GEVREY, V. (2016). Une expérience de chercheur clinicien. In *Cliopsy*, 15, pp. 73-86.

²¹³ BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). *Op. cit.*

En ce qui concerne le terrain empirique de recherche, le transfert du chercheur est à analyser et à penser au sein même de la relation *hic et nunc*. Yelnik souligne qu'au cours « d'un entretien, chacun des interlocuteurs reçoit des impressions de l'autre, son apparence physique, ses regards, sa voix, ses gestes, ses mimiques, ainsi que de la situation d'entretien elle-même. Chacun des deux associe des idées, éprouve nécessairement des sentiments, positifs ou négatifs, attribue à l'autre des caractéristiques, des intentions, réelles ou imaginaires, et pas uniquement en réaction à ses comportement »²¹⁴. Mais, il semble compliqué voire impossible de pouvoir interpréter ces sentiments chez le sujet. En revanche, et comme le souligne Marbeau-Cleirens, il est nécessaire d'être attentif à ses attitudes contre-transférentielles car « le contre-transfert est une réponse au transfert du sujet »²¹⁵ que je rencontre dans mes recherches. Avec les adolescent-es rencontré-es sur le terrain, j'ai pu relever différentes projections et identifications chez certain-es d'entre eux/elles. Il a fallu que je fasse attention à mes contre-attitudes pour ne pas me positionner comme un adulte de l'école ou comme un éducateur²¹⁶. Le chercheur a à se dégager, me semble-t-il, d'une position d'adulte trop autoritaire, voire totémique, sans pour autant tomber dans une complicité ou une connivence parfois trop évidente lorsqu'il accueille le discours de cet autre en construction. Encore une fois, je pense que mes expériences professionnelles précédentes m'ont servi à tenir compte de cet enjeu contre-transférentiel. Par ailleurs, je suis tout à fait en accord avec les avancées théoriques de Castarède concernant les particularités de l'entretien avec l'adolescent qui « découlent des caractéristiques de l'adolescence comme période de transition et comme crise dans notre culture (...), l'adolescent n'est plus un enfant, dépendant de ses parents et le sachant »²¹⁷. Elle précise que « l'adolescence se situe donc entre deux frontières floues – enfant et adulte ». De ce fait, « pour aider l'adolescent, le clinicien doit naviguer entre deux écueils contre-transférentiels : l'identification à l'adolescent, l'identification aux parents, et tenir cette position si difficile entre la compréhension de l'adolescent et le maintien d'exigences à son égard »²¹⁸.

²¹⁴ YELNIK, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. In *Recherche et Formation*, 50, pp. 133-146.

²¹⁵ MARBEAU-CLEIRENS, B. (1983). Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique. In Chiland, C. (dir.). *L'entretien clinique*. Paris : PUF, p. 51.

²¹⁶ En effet, j'ai été éducateur spécialisé auprès d'adolescent-es en souffrance psychiques pendant 10 ans.

²¹⁷ CASTARÈDE, M-F. (1983). L'entretien avec l'adolescent. In Chiland, C. (dir.). *L'entretien clinique*. Paris : PUF, p. 111.

²¹⁸ *Idem.*, p. 113.

Donc, en tenant compte de cette dimension contre-transférentielle, et comme le souligne Barus-Michel : « que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? »²¹⁹. Si je n'ai pas été un élève en situation de décrochage scolaire au sens du Ministère de l'Éducation Nationale, je me suis souvent demandé pourquoi j'attachais tant d'importance aujourd'hui à ce thème de recherche et à ce public en particulier, à savoir les adolescents. Il est difficile d'analyser son propre parcours scolaire. Sans être un décrocheur, il a fallu que je m'accroche, que je persiste. À la fin du collège, je ne souhaitais pas aller en seconde générale mais m'inscrire dans un parcours moins « scolaire » : une filière sport-étude. L'année suivante, de retour dans un cursus plus classique, je fis la rencontre d'un professeur auprès duquel mon investissement transférentiel fut très important. Comme je n'avais pas suivi l'option « économie » avant d'entrer en 1^{ère}, il me proposa des cours particuliers hebdomadaires pour rattraper le programme de 2^{nde}. En dehors du savoir scolaire qu'il m'a transmis – et dont j'ai sans doute aujourd'hui oublié l'essentiel –, ce que m'a appris cet enseignant est un savoir sur moi-même. Alors que j'étais considéré par le corps enseignant comme un élève moyen, j'ai pu rattraper en cinq mois une année de retard. J'ai découvert en moi-même une volonté de savoir, une soif de connaissance, au-delà de ce que j'imaginai. J'ai commencé à lire des ouvrages d'économie, de politique et mon premier livre de Freud, *Ma vie et la psychanalyse*. Ce fut ma première rencontre avec la psychanalyse. Ce professeur d'économie m'a donné un certain goût du savoir qui, après réflexion, était en fait inexistant jusqu'à ce moment-là.

Si j'évoque cette illustration de mon propre rapport au savoir et à l'école, c'est qu'elle vient souvent me percuter psychiquement sur le terrain quand j'écoute ce que les adolescents disent de leurs relations avec les enseignants, ce qu'ils racontent de leurs propres transferts sur eux, qu'ils soient positifs ou négatifs. « Celui-ci, il est cool, il explique bien » disait l'un d'eux. Un autre ajoutait « Parce qu'elle, elle est trop con ! ». Au-delà de l'insulte, dont Lacan disait avec humour qu'elle s'avérait être du dialogue le premier comme le dernier mot²²⁰, cette prise de distance avec l'Autre enseignant m'interroge. Que vient me signifier cet adolescent lorsqu'il m'adresse cela ?

²¹⁹ BARUS-MICHEL, J. (1986). *Op. cit.*

²²⁰ LACADÉE, P. (2012). *Op. cit.*, p. 199.

Dans l'analyse *après-coup*, je me suis interrogé sur ma propre implication : quel est le désir qui me pousse à vouloir instaurer des lieux de parole ? Quelle part inconsciente me conduit à donner la parole à ces adolescent-es, à vouloir combler ce qui me semble être un manque d'espace pour parler *de l'école dans l'école* ? Qu'est-ce que je souhaite « réparer » inconsciemment à travers ce type de démarche ? Ce désir de « réparation » me semble être en résonance avec mon ancienne profession d'éducateur et mon parcours scolaire personnel. N'étant pas enseignant et ayant accompagné plusieurs années des adolescent-es dans leur « raccrochage scolaire » par la mise en place de suivis personnalisés, je m'étais aperçu qu'il m'arrivait de me positionner comme un défenseur de ces jeunes. En effet, il fallait que je « défende » leurs candidatures et que je prouve en quelque sorte aux équipes pédagogiques que tel ou tel adolescent méritait une seconde, voire une troisième chance à l'école. Ainsi, l'objet de recherche sur le *décrochage scolaire* prend une autre dimension dans cette analyse. Il se révèle chargé d'enjeux psychiques qui peuvent aussi être des embûches. C'est pourquoi il est précieux de pouvoir s'efforcer de reconnaître ses mouvements contre-transférentiels dans ces rencontres et expliquer l'importance de cette implication.

Cette dernière ne met pas à proprement parler en danger le chercheur ou comme l'écrit Devereux n'entraîne pas un sentiment d'angoisse. Elle confronte à une autre réalité du sujet. Un sujet, nous apprend la psychanalyse, toujours divisé par son inconscient. Il faut alors se risquer à entendre la percussion de cet inconscient de l'autre en se positionnant comme réceptacle de son discours. Pour reprendre ce que j'écrivais plus haut, voilà où se situe mon éthique de chercheur. Tel est l'enjeu de ma posture clinique dans la recherche en sciences de l'éducation. Celle-ci vient modifier la présence des sujets, que ce soit en groupe ou en entretien individuel. C'est ce que je suis, ou plutôt ce que je représente pour l'autre que j'écoute, qui crée le matériau de ma recherche. C'est *par et dans* cette parole que se fait ma recherche, en partant de l'hypothèse psychanalytique du transfert selon laquelle, comme l'écrit Lacan, « chaque fois qu'un homme parle à un autre d'une façon authentique et pleine (...) il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence »²²¹.

²²¹ LACAN, J. (1953 (1975)). *Le Séminaire*, Livre I : *Les Ecrits techniques de Freud*. Paris : Le Seuil, p. 127.

De l'écoute clinique à la retranscription scripturale : à la croisée de l'association libre et de l'analyse thématique. Explication de l'analyse de contenu

L'analyse du contenu de recherche dans l'*après-coup* s'est forgée à partir de deux points :

- premièrement par l'apprentissage d'une posture de clinicien éclairé par l'enseignement de la psychanalyse (à l'université et dans groupes de travail déjà évoqués plus haut²²²) ;
- deuxièmement, en tant que sujet analysant me soumettant à un travail à « même (mon) corps »²²³.

De cet engagement découle ma propre posture clinique : celle d'accueillir la parole du sujet, d'entendre les dires, les mi-dits, les non-dits de l'autre. En d'autres termes, savoir écouter. Il s'agit donc de prendre particulièrement soin de la parole car celle-ci met à découvert. Encore une fois, mon éthique de chercheur se trouve là : il ne s'agit pas de pervertir ce qui est dit, confié, par ces adolescent-es mais plutôt de comprendre ces discours pour questionner :

- le rapport à l'école et aux savoirs ;
- les mécanismes transférentiels à l'œuvre dans la scène scolaire ;
- la question du sujet-adolescent actuel et les liens que je peux établir pour penser le(s) processus du décrochage scolaire.

Le travail entrepris dans cet *après-coup* – une fois les différents terrains finalisés – a été dans un premier temps de réécouter l'ensemble des séances, groupes par groupes. Car il faut rappeler que les différentes classes ont été rencontrées à peu près au même moment, sur une période de cinq mois, de février à juin 2013. Les entretiens quant à eux ont été réalisés l'année scolaire suivante, en novembre et décembre 2013. Les adolescent-es rencontrés-es alors en entretien étaient tous-tes dans la classe supérieure par rapport à leur participation au GPA.

²²² Voir notamment les travaux du Centre Interdisciplinaire sur l'ENfant (CIEN) : <http://www.lacan-universite.fr>

²²³ FREUD, S. (1925). Préambule de la première édition. In Aichhorn, A. (1925 (2005)). *Jeunes en souffrance : psychanalyse et éducation spécialisée*. Nîmes : Editions du champ social, p. 5.

Je précise par ailleurs que chaque séance a été enregistrée avec l'accord préalable des participants. Aucune écoute de ces enregistrements n'a été faite pendant le temps du terrain. Il y a donc eu une certaine confusion dans mon esprit quant à savoir qui parlait de quoi ? A quel moment ? Et pour quelle raison ? L'intérêt de cette première écoute était donc de resituer pour chaque groupe les différents fils tissés lors des séances. Puis, dans un second temps, j'ai retranscrit intégralement chaque séance, mot à mot. Si la première écoute pouvait être parfois un peu flottante car elle permettait d'associer librement avec une prise de notes dont le contenu reste confidentiel car non-anonyme, cette seconde écoute que je qualifie de *scripturale* s'est faite en essayant justement de me concentrer exclusivement sur ce qui était dit (afin d'avoir une retranscription la plus exacte possible) et non pas sur mes associations.

Puis, après l'avoir laissé au « repos » pendant le deuxième temps du terrain (à savoir la mise en place des entretiens individuels), j'ai réécouté chaque séance avec les retranscriptions afin de dégager des éléments qui me semblaient importants et opportuns à faire émerger. Cette troisième écoute a été faite environ un an après les premiers groupes. J'ai été attentif tout particulièrement aux signifiants utilisés par les adolescents : c'est à ce niveau-là que je parle de *croisée entre l'association libre et l'analyse thématique*. En mêlant ce qui est dit par les sujets rencontrés et les analyses et associations libres que j'avais eu lors de ma première écoute. En m'appuyant sur ce qu'écrit Lacadée, il s'agit d'examiner une certaine « clinique du signifiant » à partir de mon contre-transfert. Un contre-transfert que Devereux définit comme la « somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions »²²⁴ du chercheur. C'est là, dans cet interstice, que prend tout le sens de ma recherche, à cette croisée entre le dire du sujet et mon interprétation clinique. Ainsi, précise Devereux, « c'est le contre-transfert du chercheur qui est exposé comme fil méthodologique majeur et permet les avancées du travail sur les objets étudiés »²²⁵. En effet, ce que je capte, ce que je note, encore une fois, m'est propre. Ce contre-transfert est un atout précieux pour être au plus près de la sensibilité du dire de l'autre, non pas entendu comme une donnée brute mais plutôt comme une valeur symbolique importante.

²²⁴ DEVEREUX, G. (1980). *Op. cit.*, p. 75.

²²⁵ 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 ». In *Revue Française de Pédagogie*, 151, PP. 111-162.

Mais ces associations libres doivent être canalisées afin de rendre audible la thèse que je vais déployer. Dans ma manière de percevoir la clinique en sciences de l'éducation, il ne s'agit absolument pas de laisser libre court à mes projections et fantasmes, sans garde-fou. Cela n'aurait aucune valeur scientifique. Dans ce souci de rigueur, chaque retranscription est donc réécoutée, décortiquée, afin de délimiter des thèmes récurrents dans les différents entretiens et groupes de parole. Il s'agit alors de mettre en œuvre une méthode claire, systématique et thématique pour qu'elle résonne avec l'écoute clinique précédemment citée. Ainsi, l'analyse clinique (avec mes associations libres lors de la première écoute) et l'analyse thématique (à partir des retranscriptions dans une troisième écoute) prend tout son sens scientifique. En accord avec Chantal Costantini, le psychisme du chercheur dans les démarches cliniques est « mis à l'épreuve à travers la confrontation de ses propres mécanismes psychiques conscients et inconscients ». Cela permet alors un dévoilement et une mise en sens des liens « qu'il perçoit des mécanismes conscients et inconscients chez autrui »²²⁶. C'est donc de cette *rencontre* entre deux Sujets qu'émerge cette démarche de connaissance.

Pour ce travail de thèse, j'ai donc retranscrit l'intégralité des 20 séances de Groupes de Parole Adolescents (G.P.A.) et des 12 entretiens individuels. Ce qui représente une vingtaine d'heures d'enregistrement de G.P.A., soit un ensemble retranscrit de 560 pages. Et un ensemble de 6 heures d'enregistrement pour les entretiens représentant 130 pages²²⁷. Pour résumer, ce travail d'analyse s'est donc déroulé en plusieurs étapes :

- Une première écoute : l'association libre du chercheur ;
- Une seconde écoute : la retranscription scripturale ;
- Une troisième écoute : croisée de l'association libre et de l'analyse thématique.

Je résume donc ces trois étapes :

- Première écoute : j'ai écouté chaque séance et chaque entretien en prenant des notes. J'écrivais alors tout ce qui me passait par l'esprit en essayant de ne rien freiner. Ce travail d'écoute a permis de « synthétiser » à chaque fois le sentiment général d'une séance ou d'un entretien, de dégager les traits principaux. Cette première écoute m'a permis de m'imprégner, contre-transférentiellement, dans chaque groupe et entretien, en m'appuyant sur les apports théoriques déjà cités de Georges Devereux. C'est un

²²⁶ COSTANTINI, C. (2009). Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ? In *Cliopsy, 1*, pp. 101-112.

²²⁷ L'intégralité de ces retranscriptions ne sera pas mise en annexes étant donné l'important nombre de pages. Seuls les séances et les entretiens utilisés pour les vignettes cliniques de cette thèse y figureront.

passage indispensable dans ce long travail subjectif. Il m'a permis d'être dans une analyse sensible du vécu de recherche.

- Deuxième écoute : pour les retranscriptions, il s'agissait d'être le plus fidèle possible aux dires des adolescent-es. Pour un entretien, cela ne posait pas de difficulté particulière et ce fut relativement rapide. Mais à l'inverse, les retranscriptions des séances de groupes étaient beaucoup plus compliquées. En effet, dans un groupe, chaque membre parle en même temps qu'un autre. Souvent, plusieurs à la fois. Certains crient. D'autres parlent tout bas. Certains se lèvent pour aller voir un autre membre de l'autre côté du cercle. L'enregistreur étant au centre, il était parfois difficile voire impossible d'entendre ce qu'ils se disaient (notamment les apartés entre deux membres du groupe à voix basse). La retranscription d'une séance de 55 minutes prenait en moyenne 7 à 9 heures d'écoute. Cette difficulté initiale s'est avérée par la suite un atout considérable car j'ai pu m'imprégner totalement des séances, et notamment, nous le verrons dans la retranscription d'un groupe de garçons de 5^{ème} où ce fût psychiquement difficile à retranscrire²²⁸.

- Troisième écoute : c'est l'étape que j'appelle l'analyse de contenu clinique. Ce temps s'est fait lors de la troisième année de doctorat, juste avant de débiter la rédaction de la thèse. Ce travail s'est déroulé pendant quatre mois où, reprenant chaque séance, j'ai créé deux tableaux d'analyse (le premier pour les groupes, le second pour les entretiens²²⁹). Ces tableaux se sont dessinés au fur-et-à-mesure des écoutes. Il s'agissait de repérer quels étaient les thèmes abordés par les adolescent(e)s dans les GPA et les entretiens. Le risque d'un tel travail était de tomber dans un exposé factuel ; mettre de côté la prise en compte de l'inconscient du sujet et du groupe et annihiler les dimensions transférentielles et contre-transférentielles. Mais il prend tout son sens s'il est rattaché à la première écoute d'associations libres. Cet « exercice » m'a permis de partir de la parole et du discours des sujets rencontrés et non l'inverse. Un nombre important de théories ont été pensées et élaborées par des chercheurs et psychanalystes sur le rapport aux savoirs, l'adolescence et le transfert. La clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation n'est pas un mouvement intellectuel où

²²⁸ Voir *infra* partie 3, chapitre 7.

²²⁹ Voir les tableaux en annexes.

l'on « vérifie » si le terrain « colle » à la théorie. Je souhaitais partir le plus fidèlement de cette pratique de l'écoute, d'être au plus près du dire du sujet pour analyser son discours afin d'appréhender le processus du décrochage scolaire. Ces deux tableaux m'ont donc permis de délimiter les « thèmes » abordés par chaque groupe et chaque sujet. Ils m'ont également permis de voir que certaines préoccupations adolescentes sont récurrentes, y compris dans des classes d'âges différentes. Mais il ne s'agit pas pour autant d'affirmer que, si un thème n'est pas ou peu abordé, il serait inintéressant ou non préoccupant pour ces adolescent-es, l'absence du dire venant également signifier quelque chose.

CHAPITRE 3 :
CONSTRUCTION DES TERRAINS DE RECHERCHE
ET REPÈRES CONCEPTUELS

Dans ce dernier chapitre de la première partie, je vais présenter les cadres méthodologiques et protocolaires des différents terrains de recherche, aussi bien pour les Groupes de Parole Adolescents²³⁰ que pour les entretiens individuels. Comme je l'ai déjà mentionné dans l'introduction générale de cette thèse, mon travail s'inscrit dans une recherche plus globale dirigée par Laurence Gavarini, au sein de l'équipe clinique du laboratoire du CIRCEFT de Paris 8. Cette précision est d'autant plus importante que je dois souligner ici toute la difficulté qui a résidé dans mes choix de matériaux empiriques pour ma propre thèse. En effet, participant de façon très active à la recherche « S'arrime à quoi ? », j'ai dû à la fois animer des groupes et des entretiens individuels au sein d'associations accueillant des adolescents exclus temporairement, mais aussi des Groupes à Médiation Dessin (GMD) dans ces mêmes lieux et avec les mêmes adolescents et dont nous avons fait le choix avec Laurence Gavarini qu'ils ne seraient pas utilisés pour mon écrit universitaire²³¹.

Mais, si je n'utilise pas toutes ces ressources, j'ai tout de même fait le choix d'utiliser exclusivement des matériaux rattachés à la recherche du laboratoire étant donné leur ampleur. Il n'était pas envisageable de rajouter d'autres terrains, hors convention avec la Région Ile-de-France, financeur de mon contrat doctoral, et stipulant que mes recherches devaient être entreprises dans des zones géographiques préétablies. De ce fait, il convient également de préciser tout de suite que les cadres généraux des GPA et des entretiens, ainsi que leurs protocoles ou encore les consignes utilisées sont empruntés à la recherche « S'arrime à quoi ? ». En revanche, les analyses et les méthodes de contenu exposées au chapitre précédent sont totalement personnelles et ne sont pas issues de réflexions collectives au sein du laboratoire.

²³⁰ Nommés GPA pour la suite de ce chapitre.

²³¹ D'autres investigations sur les terrains de recherche ont été réalisés entre octobre 2013 et juin 2014 pour la recherche effectuée par le laboratoire : une trentaine de séances de Groupe de Parole à Médiation Dessin (GPMD) ainsi que des entretiens individuels avec des adolescent-es rencontré-es dans des structures hors école. Malgré ma grande implication dans ces différents terrains (mise en place, conduite des séances, retranscriptions, temps d'élaboration collective au sein du laboratoire, etc.), il a été décidé que je ne m'en servirai pas directement pour alimenter ma thèse compte tenu de l'ampleur du matériau. Ils ne font donc pas partie de mon corpus empirique pour cette thèse. En revanche, mes analyses et mes conclusions concernant ce travail de recherche s'appuient volontiers sur ces autres expériences de terrain.

Pour faciliter la présentation des terrains, la suite de l'exposé sera écrite à la première personne du singulier²³² même si, encore une fois, il convient de préciser que certains des choix protocolaires ont été collectifs.

Je vais donc dans un premier temps présenter les cadres généraux, les protocoles et les consignes pour les GPA et les entretiens individuels. Puis, dans un second temps, et étant entendu que le groupe est pensé dans cette recherche comme une entrée privilégiée de la rencontre avec ces adolescent-es, je vais exposer les apports de la psychanalyse sur la construction d'outils méthodologiques et théoriques sur les groupes ainsi que ma manière de penser le groupe cliniquement dans la recherche.

²³² En dehors de certains extraits de vignettes où nous étions deux chercheurs.

Rencontrer des adolescents au collège : déroulement et cadre général des groupes de parole et des entretiens individuels à visée de recherche

« S’entretenir avec quelqu’un est, davantage encore que questionner, une expérience, un événement singulier, que l’on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui comporte toujours un certain nombre d’inconnues inhérentes au fait qu’il s’agit d’un processus interlocutoire, et non pas simplement d’un prélèvement d’informations ».

Blanchet & Gotman, (1992, p. 44).

Les Groupes de Parole Adolescents (G.P.A.)²³³

Lorsque je rencontre une classe, j’organise un même nombre de séances pour les deux groupes constitués d’une part par les filles et d’autre part par les garçons. L’intérêt de ce choix réside dans le postulat initial qu’à cet âge-là – celui de l’adolescence – il n’existe peu ou pas de moments où les adolescents et adolescentes se retrouvent, de manière instituée, entre pairs du même sexe. Tous les lieux sociaux aujourd’hui sont mixtes. Il s’agissait alors d’instaurer une particularité. Celle-ci est aussi pensée théoriquement par rapport à la question identificatoire et identitaire de/à l’adolescence. Il était postulé qu’il serait plus aisé pour ces adolescent-es d’évoquer des sujets, tels que la sexualité, les conflits, le rapport aux parents s’ils/elles étaient dans des groupes non-mixtes. Un choix qui, nous le verrons, s’est avéré judicieux. De manière plus anecdotique, ce choix a été salué par les enseignants avec lesquels cela a été évoqué et par les adolescents eux-mêmes qui disaient apprécier ce temps « entre copains », « entre copines ».

Chaque séance se déroulait pendant un temps de classe, soit environ 55 minutes, pour faciliter l’organisation scolaire afin que les professeurs puissent travailler en demi-groupe avec les autres élèves. L’ensemble des groupes a duré entre trois semaines et deux mois en fonction du nombre de séances. Pour une meilleure circulation de la parole, il n’y avait pas de table lors des séances mais un cercle de chaises dans lequel je me trouvais. Ainsi, je faisais partie du groupe.

²³³ Vingt séances de GPA ont été réalisées et utilisées dans le cadre de cette thèse.

Dans le cadre de l'appel à projet du laboratoire, les terrains de recherche étaient préalablement établis. Comme je l'ai précisé ci-dessus, ma recherche ayant été financée dans le cadre de cette convention, il a été décidé que je serais impliqué dans une grande partie de ces investigations et que ma thèse porterait sur une part d'entre elles. De ce fait, et parce que cela avait été organisé en amont, les premières investigations sur le terrain ont été réalisées avec Ilaria Pirone, coordinatrice de la recherche. Ces premiers pas se sont déroulés dans un collège de Seine St-Denis, avec une classe de 5^{ème}. Par la suite, nous avons mis en place d'autres groupes de parole, dans un collège du Val d'Oise, avec une classe de 4^{ème}. Enfin, en concertation avec Ilaria Pirone, j'ai conduit seul six séances avec deux groupes de parole dans une classe de 6^{ème} dans ce dernier collège.

Il est important de préciser qu'il était beaucoup plus difficile psychologiquement d'encadrer un groupe seul plutôt qu'à deux. Comme les groupes étaient non-mixtes, il était intéressant d'être en binôme mixte car nous émettions comme hypothèse que cela pouvait servir de support identificatoire et transférentiels pour ces adolescent-es lors des séances. Mais, en dehors de cette mixité, le fait d'être deux dans certains groupes où la pulsionnalité et l'agressivité débordaient, permettait de mieux contenir les différentes attaques de certains membres des groupes. La conduite, seul, du groupe des garçons de 6^{ème} a été particulièrement difficile et éprouvante à mener à son terme en raison de ces différentes attaques du lien. En revanche, mettre en place des groupes seul m'a permis de m'approprier davantage le terrain pour conduire des élaborations dans le cadre de ma thèse²³⁴. Mais, qu'ils soient co-animés ou animés seul, nous étions dans la même configuration, à savoir un cercle de chaises avec le(s) chercheur(s) dans ce cercle. Les règles du dispositif étaient alors inchangées.

Ainsi, les premiers groupes (5^{ème} et 4^{ème}) ont été réalisés lors de ma première année de thèse et les derniers groupes (6^{ème}) et les entretiens individuels ont été réalisés pendant la deuxième année de thèse.

Afin de pouvoir être pleinement dans une écoute et une participation active aux discussions, les séances ont été enregistrées avec l'accord préalable des participants. Au-delà de la liberté dans laquelle cela me permettait d'être – sans avoir à prendre de notes pendant les séances –

²³⁴ Ainsi que, nous le verrons juste après, avec les entretiens cliniques individuels réalisés seul.

ces enregistrements ont permis d'analyser et d'interpréter les discours et les discussions dans l'après-coup du terrain²³⁵. En revanche, cela a pu susciter quelques fantasmes de la part des adolescent-es qui s'interrogeaient sur la possibilité que je donne les enregistrements aux professeurs.

Au début de chaque séance étaient rappelées deux règles fondamentales au bon déroulement : la première d'entre elles était la confidentialité. Qu'elles soient menées seul ou avec ma collègue, il était précisé régulièrement que c'était un « engagement » (130, 48/50) de notre part « que chacun puisse s'exprimer librement sans avoir peur que ce soit répété à l'extérieur » (160, 23), que c'était « un contrat » qui va dans les deux sens, c'est-à-dire qu'eux/elles aussi devaient s'engager à rester confidentiel-les. La seconde règle était relative au respect au sein du groupe. Ainsi, nous pouvions préciser que « la parole est libre » (130,19/20) et « qu'il n'y a pas forcément besoin de lever la main » (63,132) comme en classe pour prendre la parole tout en insistant sur l'importance de s'écouter, de ne pas se couper la parole, ou encore de pouvoir prendre la parole quand on le souhaite.

Cela peut paraître anecdotique mais il s'est avéré que ce ne fût pas si simple de faire « respecter » ces deux règles. Mais ce qui est intéressant, c'est la manière dont les groupes se sont autorégulés vis-à-vis de ces deux consignes. L'identité groupale, le Moi de groupe pour reprendre l'expression de Didier Anzieu, a permis bien souvent qu'ils/elles se contiennent et se restreignent dans ces demandes initiales même si cela n'était pas toujours facile pour eux/elles. Il est intéressant de noter par ailleurs que, pour la plupart d'entre eux/elles, avoir un lieu d'expression libre les mettait dans une position dont ils/elles ne savaient pas toujours quoi faire au départ.

Comme je l'évoquais plus haut, ma posture de clinicien était d'aller à la rencontre de ces jeunes adolescent(e)s avec le moins « d'attentes » possibles. La même question (pour tous les groupes) leur était posée au début, à savoir « Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ? ». Il leur était précisé qu'on faisait une recherche sur l'école et sur les adolescents de l'école ; que nous²³⁶ étions là pour les rencontrer, pour les écouter et entendre ce qu'ils/elles avaient à dire de l'école. Cette proposition initiale est une question dite ouverte qui engage la conversation sans qu'elle attende de réponse claire, définie et fermée. Au contraire, cette proposition a

²³⁵ Voir *infra* chapitre 2.

²³⁶ Que ce soit seul ou avec ma collègue.

permis d'instaurer cet espace comme un lieu différent des autres lieux « scolaires » qu'ils/elles côtoient au quotidien. Il s'agissait d'opérer un décalage qui n'attende pas de *bonnes* réponses ordonnées, de réponses scolaires, en insistant auprès d'eux/elles sur la liberté de parole. A la suite de ces introductions langagières, les conversations ont amené les participants sur des chemins bien différents en fonction des groupes. Les associations libres qui ont suivi n'ont pas été freinées, ni contenues, ni censurées. Et c'est ce qui, à mon sens, crée la particularité de ce type de recherche empirique.

Les entretiens individuels

Six adolescents et six adolescentes ont accepté de s'entretenir avec moi. Tout comme pour les groupes, ces entretiens se sont déroulés dans les deux collèges avec ces douze élèves, respectivement en classe de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Chaque entretien a eu lieu l'année scolaire suivant celle où les groupes de parole ont été réalisés. De ce fait, chaque adolescent-e avait grandi-e. C'est pourquoi on peut considérer cette étude comme longitudinale. Il aurait été intéressant par ailleurs que je puisse revoir ces douze adolescent-es pour continuer cette recherche et analyser l'évolution de leur discours et de leur vécu scolaire sur une plus longue période, et notamment au lycée.

Chaque rencontre durait entre 20 et 30 minutes. J'effectuais la retranscription dans les jours suivants chaque entretien, à l'inverse de la rédaction pour les groupes de parole que je réalisais à la fin de l'ensemble des séances. La suite de la méthode d'analyse était identique. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des participants car, en suivant ce que préconise Catherine Yelnik, « il est préférable de ne pas prendre de notes, afin de ne pas donner l'impression qu'on sélectionne dans ses propos, et d'être plus disponible »²³⁷. Une approche de l'entretien clinique avec laquelle je suis en adéquation.

²³⁷ Yelnik, C. (2005). *Op. cit.*

Pourquoi réaliser des entretiens individuels à la suite des GPA ?

Si la plupart des recherches cliniques se font à partir d'entretiens, c'est parce qu'ils semblent être des outils essentiels à la compréhension des sujets. Ces entretiens tentent « de respecter la relation, la dimension du sujet du discours, la subjectivité »²³⁸ des individus rencontrés. Ainsi, il me paraît important, en tant que chercheur, de réfléchir à ma posture, à ce que je vais demander à mes interlocuteurs. La construction de la question prend un certain temps de réflexion car elle doit être la plus *neutre et bienveillante* possible. Elle ne doit pas attendre une réponse claire, fermée et définitive. Elle doit permettre au sujet de s'exprimer librement en laissant place à une construction de discours qui ne cherche pas une pertinence mais un éprouvé psychique. Pour ce faire, je devais parvenir à *m'effacer* suffisamment pour laisser la place à l'autre tout en étant assez présent pour soutenir ce qui se dit et contenir d'éventuelles angoisses à l'idée de *devoir* parler, notamment pour ces adolescents n'ayant pas forcément l'habitude de parler à un adulte, seul. Ainsi, nous dit Colette Chiland, « dans l'entretien clinique (...), on ne fait que regarder et écouter, et parler pour mieux voir et mieux entendre »²³⁹. Ce qui a permis d'avoir des entretiens dans l'ensemble assez conséquents en données cliniques, c'est probablement le fait qu'ils me connaissaient déjà. C'est effectivement une donnée préalable essentielle dans la construction de ce terrain de recherche. Un second terrain pensé comme complémentaire au premier terrain et non seul.

Dans ce relatif effacement, je devais être pour ces adolescents un interlocuteur actif et bienveillant en les laissant parler librement, en les aidant à s'exprimer lorsque, parfois, cela était trop difficile pour eux/elles. Mais, ces entretiens cliniques, par leur caractère personnel où je leur demande de me raconter leur vécu – parfois très intime – de l'école font face à des réticences conscientes et/ou inconscientes. Et toute la difficulté pour moi a été d'« interférer le moins possible avec des discours afin qu'ils s'organisent spontanément » sans « entraver la parole, mais la faciliter »²⁴⁰. J'ai été influencé entre autres par mes contre-attitudes d'ancien éducateur. Une pratique professionnelle dont il n'est pas toujours aisé de s'extraire : l'autodiscipline n'a pas toujours été *évidente* à assumer.

²³⁸ PEDINIELLI, J-L. & ROUAN, G. (2003). L'entretien de recherche. In CYSSAU, C. (dir.). *L'entretien en clinique*. Paris : In Press, p. 104.

²³⁹ CHILAND, C. (1983 (2008)). *L'entretien clinique*. Paris : PUF, p. 10.

²⁴⁰ *Idem.*, p. 17.

Ainsi, j'ai pu réaliser une douzaine d'entretiens avec certains d'entre eux, à partir d'une participation volontaire après invitation générale. Contrairement à la mise en place classique d'entretiens où le chercheur demande à rencontrer une personne en particulier et risque par là-même de se laisser influencer par la tentative d'une quête du décrocheur, il m'a semblé plus pertinent d'aller à la rencontre d'adolescent-es et non uniquement de celles et ceux stigmatisés-es comme décrocheurs. C'est donc à partir du volontariat des adolescent-es que se sont déroulés ces entretiens.

De la même manière que pour les groupes de parole, j'ai utilisé la même démarche rigoureuse pour l'analyse de contenu en faisant un relevé systématique des thèmes abordés par les participants. Il n'est pas utile d'y revenir pour le moment²⁴¹.

J'ai souhaité entreprendre des entretiens cliniques à la suite des premiers terrains de recherche parce qu'il me semblait pertinent de pouvoir entendre de manière plus singulière l'énonciation subjective de ces adolescents afin de pouvoir analyser entre autres leur discours pris en dehors de l'*influence* et des échos du groupe, mais aussi afin de pouvoir les entendre parler de l'école un an après, dans une classe supérieure. Leurs préoccupations et leurs sujets de discussions étaient la plupart du temps différents de ce qu'ils/elles racontaient en groupe quand ils/elles étaient plus jeunes.

Nous verrons par la suite que les dynamiques groupales sont importantes dans la prise en compte du sujet d'une part et qu'elles peuvent être un point d'ancrage intéressant pour appréhender des questions éducatives comme celle du décrochage scolaire. Mais rencontrer ces mêmes adolescents de manière individuelle apporte une autre dimension, un plus, à ma démarche longitudinale. En effet, si l'une de mes hypothèses de recherche est de considérer que le rapport aux savoirs des sujets-adolescents se construit en partie dans le social, celui-ci est aussi un rapport à soi-même, un processus singulier, subjectif et personnel. Ainsi, cette perspective à moyen terme dans la recherche a permis d'entrecroiser ces deux dimensions que je considère indissociables : le sujet et le social. De plus, je pense qu'en matière de recherche d'envergure clinique, l'entretien individuel reste l'une des méthodes les plus pertinentes pour recueillir et analyser le discours d'un sujet.

²⁴¹ *Supra* chapitre 2. Voir également le tableau d'analyse de contenu en annexes.

Quelles méthodologies pour ces entretiens cliniques ?

Les entretiens se voulaient libres et non-directifs afin de favoriser l'émergence d'un discours le plus subjectif possible. Concernant la consigne d'entretien, je considère, comme Yelnik qu'elle est « finalement la seule structuration formelle induite par l'enquêteur ». Ainsi, écrit-elle, « une longue réflexion aura été nécessaire pour l'élaborer » en utilisant « des mots simples, dont le sens est clair et univoque » et non des « mots précieux » ni de « surcharge littéraire », ni de « mots savants » et qui « n'impliquent pas de jugement de valeur ou de connotations trop évidentes ». De ce fait, et en me référant à ces recommandations, ma consigne pour les entretiens a été la suivante: « Racontez-moi comment s'est passée l'école pour vous depuis que vous y allez ». C'est une consigne pensée comme une proposition, une invitation à partager un récit de vie plutôt que comme une interrogation trop précise et qui aurait été d'après moi trop emprisonnante pour le sujet rencontré.

Me référant à nouveau à l'article de Yelnik, je pense qu'à partir de l'énoncé de cette consigne, j'instaure une dissymétrie entre l'adolescent-e et moi car celle-ci n'attend « ni échange ni réciprocité ». Pour le dire autrement, c'est le sujet rencontré qui est invité « à dire ce qui lui vient à l'esprit, ses idées, souvenirs, images, sans ordre, sans hiérarchisation, selon le principe de l'association libre ». Cette association libre d'idées se révéla en définitif plus difficile à instaurer que dans les groupes. La plupart des adolescent-es rencontré-es individuellement ont une certaine réticence à *se lâcher* et à dire tout ce qui leur vient à l'esprit. Ils/elles demandaient régulièrement des étayages de ma part pour alimenter leur discours sur l'école, ce qui était rarement le cas en groupe car il permettait une diffraction, des échos entre membres pour associer à plusieurs. Là encore, j'ai pu constater l'importance du groupe pour ces adolescents.

En partant de ce principe, mon objectif était de pouvoir entendre un récit *vrai*, au sens d'une histoire personnelle rétrospective et subjective pouvant faire appel aux représentations fantasmatiques et réelles du sujet sur son propre vécu scolaire. Il s'agissait également de se mettre à l'écoute des représentations des désirs et des conflits psychiques du sujet. Encore une fois, même s'il ne s'agit pas d'une simple transposition, ma posture clinique dans les entretiens se veut être aussi proche que celle adoptée dans les séances groupales. Cette posture s'est forgée à la fois à travers des lectures théoriques mais aussi à travers mes

expériences professionnelles antérieures de thérapeute et d'éducateur auprès d'adolescent-es. Ceci en tenant compte du fait que la *demande* d'entretien est inversée par rapport au cadre thérapeutique. Le chercheur est celui qui propose une situation d'entretien et le participant choisit d'y répondre ou non. De plus, il s'agissait pour moi d'anticiper le fait que la parole élaborée lors de chaque entretien était sans suite, sans retour auprès de l'adolescent. Le seul objectif restait la recherche et non l'accompagnement du sujet et des effets de son discours sur lui-même. Peut-être davantage que pour les séances groupales, ce glissement positionnel n'a pas toujours été évident à penser pour moi. Il me semble, après réflexion, que la perception de mes attitudes contre-transférentielles était plus sensible et plus repérable lors des écoutes des entretiens et de leurs retranscriptions.

Les théories psychanalytiques de groupe : des apports nécessaires pour penser les Groupes de Parole Adolescents (GPA)

Mon entourage personnel m'a souvent demandé pourquoi je faisais des groupes de parole avec les adolescents pour comprendre leur rapport à l'école plutôt que d'observer des classes pour analyser la relation de l'enseignant avec les élèves puisque je prenais comme points d'ancrages le transfert et le rapport aux savoirs ? Pourquoi je n'avais pas fait d'entretiens individuels avec les enseignants ? Les raisons de ces choix s'expliquent en deux points :

La première d'entre elles est assez évidente : il n'est pas envisageable de tout entreprendre lors d'une recherche dans le cadre d'un doctorat ; il aurait été évidemment très intéressant et très pertinent de rencontrer des professionnels de l'Education nationale mais il faut choisir un type de terrain et s'y tenir afin de ne pas s'éparpiller. Une thèse, c'est à la fois des choix mais aussi des pertes qu'il faut assumer et accepter. Le chercheur doit admettre de ne pas pouvoir tout contrôler ni tout réaliser. Cette perte suscite le désir d'aller au-delà de ce qui est déjà entrepris et engage dans d'autres recherches.

La seconde raison est la volonté d'une certaine prise de risque dans la recherche. En effet, plusieurs recherches en sciences de l'éducation ont été réalisées sur les questions de l'école, du rapport aux savoirs, de l'adolescence ou encore du décrochage scolaire (que ce soit à partir d'observations dans la classe²⁴², d'observations dans la cour de récréation²⁴³, d'entretiens avec des enseignants²⁴⁴, d'entretiens de groupe avec des adolescents²⁴⁵ ou d'entretiens individuels avec des « décrocheurs »²⁴⁶). Mais aucune d'entre elles n'a entrepris une recherche en laissant une parole libre à des adolescent-es en groupe.

Autrement dit, j'ai souhaité axer mes recherches sur le décrochage scolaire à partir de la dynamique groupale chez les adolescents car, comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, peu

²⁴² BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C & MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

²⁴³ DELALANDE, J. (2001). *La Cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

²⁴⁴ YELNIK, C. (2005). *Face au groupe classe : discours de professeurs*. Paris : L'Harmattan.

²⁴⁵ KATTAR, A. (2011). *La « création » adolescente sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban*. Thèse de doctorat, sous la direction de Claudine Blanchard-Laville. Université Paris X.

²⁴⁶ Voir les différentes recherches exposées dans l'état de la question.

d'entres elles se sont orientées sur ce type d'empirie. Par ailleurs, cette relative absence était déjà soulignée par J.-C. Filloux dans les années 1960 et 1970 où il dénonçait le « manque de connaissances et de prise en compte des groupes dans l'enseignement »²⁴⁷. Celui-ci avait montré l'importance de la dynamique du groupe dans la réalisation de projets personnels « au moment où ils sentent que l'amélioration ou la détérioration de leur propre sort est liée aux comportements et au sort des autres »²⁴⁸ ainsi que l'interdépendance affective, matérielle, réelle ou symbolique : l'une des questions qui se posera dans cette recherche concernera l'impact de cette dynamique groupale pour penser le(s) processus de décrochage scolaire.

La troisième raison est mon parcours professionnel. Pendant une dizaine d'années, j'ai été éducateur spécialisé. Au cours de cette expérience, j'ai accompagné exclusivement des adolescents – qu'ils soient accueillis en hôpital psychiatrique, en hôpital de jour, Institut Thérapeutique et Educatif ou en Centre d'Accueil Thérapeutique. Ce choix professionnel de travailler uniquement avec des adolescents est devenu en quelque sorte une spécialité, une spécificité de mon travail. L'autre *choix* professionnel était de travailler essentiellement avec ces adolescents de manière groupale et non individuelle comme c'est souvent envisagé dans le cursus de formation et sur le terrain éducatif. Ce fut particulièrement le cas lors de mon dernier emploi d'éducateur, avant de m'engager pleinement dans la recherche. Je travaillais dans un Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel (C.A.T.T.P.) et accompagnais des adolescents uniquement en groupes thérapeutiques à médiation (parole, écriture, théâtre, percussions, etc.). Cette expérience m'a amené à m'interroger professionnellement encore davantage sur l'importance et la pertinence de ce travail groupal.

Lors de ce passage de vie qu'est l'adolescence, le groupe est central. L'adolescent se construit psychiquement à travers les autres, au contact de ses pairs. Il se trouve même parfois, nous le verrons par la suite, dans cette confusion entre l'autre et soi, une sorte d'aliénation à l'autre. Cet autre lui sert de support à son élaboration psychique et intellectuelle. Le groupe lui sert aussi de protection face au monde qu'il appréhende, et particulièrement aux adultes qui constituent ce monde. C'est en cela que le choix du groupe était important pour moi. Mon expérience professionnelle m'a appris à quoi il pouvait servir pour les adolescents qui viennent à la rencontre d'un adulte qu'ils ne connaissent pas et qu'ils ne savent pas toujours ni

²⁴⁷ YELNIK, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire. In *Cliopsy*, 8, pp. 7-27.

²⁴⁸ FILLOUX, J.-C. (1974). Psychologie des groupes et étude de la classe. In *Traité des Sciences pédagogiques : aspect sociaux de l'éducation*. Paris : PUF, p. 30-31.

identifier, ni appréhender. La place et la fonction que je prends en tant que chercheur est différente de celles *habitées* par les adultes qu'ils côtoient au quotidien, dans l'école. Il y a un décalage. Contrairement à la disposition dans la classe avec les élèves d'un côté et l'enseignant de l'autre, ce décalage se présente ici par cette place où je me situe dans le cercle de chaises, donc parmi eux/elles. Et je fais ce pari que c'est aussi par ce décalage de posture que peut émerger une certaine parole. L'objectif est de permettre à des adolescent-es de s'exprimer, de déposer des paroles face à un adulte qu'ils ne connaissent pas et qu'ils doivent apprivoiser. Un adulte d'autant plus surprenant qu'il les met en position de sujet-parlant, de *parlêtre* pour reprendre l'expression utile de Lacan.

Les particularités du groupe de parole et ses rapports avec les théories psychanalytiques du groupe

Le groupe de parole est ici pensé au sens de Didier Anzieu comme un groupe restreint qui présente certaines caractéristiques propres et un nombre limité de participants. A cet effet, il était décidé avec l'équipe de constituer deux sous groupes par classe afin d'éviter un trop grand nombre de participants. De plus, le choix opéré par l'équipe du laboratoire de la non-mixité a permis d'éviter que ces répartitions soient effectuées par les enseignants. Ce petit nombre de participants permet d'avoir une perception individualisée (dans le meilleur des cas) et favorise les échanges intersubjectifs. Cela permet aussi une certaine continuité dans les discussions et les idées soulevées par le groupe. L'une des hypothèses de Anzieu est que ces groupes restreints favorisent « sans les développer nécessairement, des relations affectives intenses en son sein »²⁴⁹ et permettent de constituer des sous-groupes d'affinités.

Dans la suite de ce chapitre, je vais appréhender les particularités de la dynamique des groupes et les rapports qu'ils entretiennent avec l'hypothèse psychanalytique de l'inconscient. La question qui s'est posée lors de cette recherche était de comprendre en quoi le groupe peut se penser au regard de la question du décrochage scolaire. Existe-t-il une dimension groupale à cette question sociale de l'échec scolaire, voire de l'échec du système scolaire ?

L'une des hypothèses de ce travail est que le rapport aux savoirs et à l'école peut se penser non seulement d'un point de vue subjectif, propre au sujet, mais que celui-ci ne peut

²⁴⁹ ANZIEU, D. & MARTIN, J-Y. (1968 (2007)). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF, p. 40.

s'appréhender sans cette structure sociale, plus large, qu'est l'école. Et particulièrement à l'adolescence où grandir se fait notamment par identifications aux pairs, en groupe.

La seconde hypothèse (en s'appuyant sur des travaux psychanalytiques et en sciences de l'éducation qui seront dépliés par la suite) est l'existence de multiples mécanismes transférentiels dans ces groupes d'adolescents. Ces transferts se traduisent par des mouvements affectifs et pulsionnels (désirs, craintes, haine, amour, etc.) entre les adolescent-es, entre les adolescent-es et les enseignant-es, entre les adolescent-es et l'objet scolaire. Ainsi, nous verrons que le choix du groupe s'avère tout à fait opérant pour appréhender ces deux entrées conceptuelles : le rapport aux savoirs et à l'école ainsi que les mécanismes transférentiels.

Nous verrons également que ces deux entrées conceptuelles peuvent être appréhendées pour question le décrochage scolaire à partir de deux processus : le processus adolescent et le processus groupal.

Il convient désormais d'exposer les théories psychanalytiques du groupe qui servent cette thèse.

Quelques repères conceptuels pour penser le groupe

Le terme de groupe n'est apparu qu'au XVIII^e siècle pour désigner une réunion de personnes. D'un point de vue sociologique, le groupe est défini par Small comme une « appellation sociologique utile pour désigner un certain nombre (grand ou petit) de gens, entre lesquels on découvre des relations telles qu'on doit les considérer ensemble... C'est un nombre de personnes dont les rapports entre elles sont suffisamment visibles pour exiger qu'on y prête attention »²⁵⁰. Mais cette définition ne fait pas de distinction entre une foule, un petit groupe ou un rassemblement quelconque de personnes. Mickaël Omlsted, quant à lui, précise que le groupe est « une pluralité d'individus qui sont en contact les uns avec les autres, qui tiennent compte les uns des autres et qui ont conscience d'avoir des éléments communs importants. (...) Un trait essentiel du groupe est que ses membres ont quelque chose en commun ; ils

²⁵⁰ SMALL, A. (1905). General Sociology. In Omlsted, M. (1969). *Sociologie des petits groupes*. Paris : SPES, p. 16.

croient que ce qu'ils ont en commun les particularise »²⁵¹. Le trait commun à mes GPA est qu'ils rassemblent des adolescent-es, collégien-nes, d'une même classe, et de même sexe, et ses membres ont conscience d'être réunis par ces particularismes. Mais, en suivant l'approche psychanalytique de Kaës, je peux ajouter que « le concept de groupe est pensable avec l'hypothèse de l'Inconscient ». De plus, Anzieu et Martin nous disent que « tout autant que pour l'inconscient individuel, le groupe est une surface projective pour l'inconscient social »²⁵². Alors, qu'entend-on par groupe dans l'approche psychanalytique que j'ai choisie ? Ces deux derniers psychanalystes de groupe nous rappellent que « le groupe fait l'objet de représentations préscientifiques ou imaginaires : en cela, ces représentations ne sont pas fondées de manière rationnelle et réelle ». Selon ces deux spécialistes du groupe, « il y a des résistances épistémologiques à les étudier »²⁵³.

Par ailleurs, je m'appuie sur les apports de Didier Anzieu pour qui le groupe restreint est un groupe primaire qui comporte six caractéristiques propres que j'ai pu retrouver dans les GPA²⁵⁴ :

- un nombre restreint d'individus ;
- la poursuite d'objectifs communs ;
- des relations affectives fortes ;
- une certaine interdépendance des individus ;
- une différenciation des rôles entre les membres ;
- une constitution de normes propres au groupe.

Le groupe dit restreint « est caractérisé par les liens personnels intimes, chaleureux, chargés d'émotions, entre tous les membres »²⁵⁵. Ce groupe restreint est par ailleurs qualifié par Leclerc de *minimal*. Elle écrit que c'est « un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté de sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'inter-influencent directement ».

²⁵¹ OMLSTED, M. (1969). *Sociologie des petits groupes*. Paris : SPES, p. 17.

²⁵² ANZIEU, D. & MARTIN, J.-Y. (1968 (2007)). *Op. cit.*, p. 24.

²⁵³ *Idem.*, p. 23

²⁵⁴ *Idem.*, p. 36-37.

²⁵⁵ *Idem.*, p. 39.

Ainsi, « le groupe implique une reconnaissance d'appartenance à une entité collective, c'est-à-dire une entité repérable » et « suppose que chaque personne puisse communiquer avec tous les autres directement, et non par personnes interposées »²⁵⁶.

L'ensemble de ces premiers apports m'est très utile pour définir ma posture clinique dans la conduite des groupes à visée de recherche. Ces réflexions sont par ailleurs en adéquation avec celles développées plus haut sur ma posture de chercheur-clinicien dans la recherche.

Une approche clinique du groupe à visée de recherche

Avant d'aller plus en avant, il faut bien comprendre les particularités du groupe ; comprendre en quoi le groupe est un choix de modalité de rencontre avec ces sujets-adolescents. Si je choisis la rencontre par le groupe, c'est que je postule que le Sujet appartient bien au groupe. Le Sujet de l'Inconscient a quelque chose à voir avec le groupe. Le Sujet se construit dans le social, dans la *Kultur* et il est « façonné » par l'éducation qui en passe par l'autre, donc par une certaine dimension groupale. Lacan va même plus loin dans ses *Autres écrits* où il nous explique que l'être humain n'est pas un être social en tant que tel mais qu'il est social dans la mesure où il n'est rien d'autre²⁵⁷. Ainsi, élaborer, penser et organiser des groupes de parole prend tout son sens pour moi. Cela m'engage dans des chemins sinueux, caillouteux, voire vertigineux parce que le groupe est un objet difficilement contrôlable. Les groupes m'ont conduit dans un investissement psychique plus intense, plus engageant, plus risqué. Ils amènent trois dimensions importantes :

- l'observation ;
- l'écoute ;
- la conduite.

²⁵⁶ LECLERC, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Paris : PUF, p. 30.

²⁵⁷ LACAN, J. (1938 (2001)). Les Complexes familiaux dans la formation de l'individu : essai d'analyse d'une fonction en psychologie. In *Autres écrits*. Paris : Le Seuil, p. 23 :

« L'espèce humaine se caractérise par un développement singulier des relations sociales, que soutiennent des capacités exceptionnelles de communication mentale, et corrélativement par une économie paradoxale des instincts qui s'y montrent essentiellement susceptibles de conversion et d'inversion et n'ont plus d'effet isolable que de façon sporadique. Des comportements adaptatifs d'une variété infinie sont ainsi permis. Leur conversation et leur progrès, pour dépendre de leur communication, sont avant tout œuvre collective et constitue la culture ; celle-ci introduit une nouvelle dimension dans la réalité sociale et dans la vie psychique. Cette dimension spécifie la famille humaine comme, du reste, tous les phénomènes sociaux chez l'homme ».

Nous verrons à ce propos dans l'une des vignettes cliniques que cette conduite peut prendre le dessus sur l'idéal d'une situation d'écoute clinique *tranquille*.

Par ailleurs, le groupe peut prendre différentes formes psychiques en fonction des différents individus qui le compose : au sein d'un même groupe, d'une séance à l'autre voire lors d'une même séance. C'est ce qui rend sa conduite d'autant plus complexe. Ces individus vont constituer un « Moi groupal » où s'entremêlent à la fois des identifications aux autres membres du groupe et au chercheur, des relations transférentielles et contre-transférentielles. Nous verrons dans la suite de la thèse que ces dimensions viennent interroger le processus du décrochage scolaire à l'adolescence. Car, comme l'écrit de manière très lisible René Kaës, c'est « par l'origine de son étayage » (ici celui amené par le chercheur) et « par la nature de ses contenus, formés essentiellement de ses objets et de ses processus d'identifications » que « le Moi est groupe et, comme groupe, il est encore frontière, limite, filtre et barrière ». La question qui se pose préalablement dans ces groupes à visée de recherche est : est-ce que cette frontière, cette limite, ce filtre ou cette barrière peuvent prévenir – groupalement parlant – d'un possible décrochage du groupe de parole ? voire de la scène scolaire elle-même ?

Par ailleurs, nous dit encore Kaës, ce Moi « est groupal par son étayage sur la fonction primordiale de groupement des pulsions (...) »²⁵⁸. Au niveau de cette pulsionnalité et dans ma pratique du groupe à visée de recherche, la principale difficulté que j'ai rencontrée a été de manier psychiquement ces GPA en tenant compte des attitudes inconscientes de ses membres entre eux et vis-à-vis de moi. Le groupe, dans sa visée de recherche, a été un objet difficile à apprivoiser, à appréhender et à manier. En effet, dans son maniement, je pense comme Anzieu et Martin que la particularité d'un groupe de parole est que le chercheur « acquière [aussi] un statut d'observateur ». Plus exactement, « il participe comme tout autre membre aux activités du groupe, s'étant fait accepter de celui-ci, ou en étant déjà membre au départ »²⁵⁹. Formulé d'une autre façon, l'implication des chercheurs dans le groupe favorise « une plus grande liberté intérieure des participants, une meilleure réalisation de leurs possibilités, une disponibilité accrue d'écoute des mouvements inconscients qui circulent entre les humains, et

²⁵⁸ KAËS, R. (1993). *Le groupe et le Sujet du groupe : éléments pour une théorie psychanalytique du groupe*. Paris : Dunod, p. 149.

²⁵⁹ ANZIEU, D. & MARTIN, J.-Y. (1968 (2007)). *Op. cit.*, p. 125.

un meilleur respect des règles symboliques qui prémunissent contre l'aveuglement ou l'aliénation par ces mouvements inconscients »²⁶⁰.

A partir de ces théories psychanalytiques du groupe et ces travaux en sciences de l'éducation (Kaës, Anzieu et Martin, Omlsted, Leclerc, Small, Yelnik, Filloux), et après avoir vécu ces séances de GPA, leurs organisations, leurs conduites et leurs analyses, je peux dégager trois références notables qui peuvent entrer en résonance avec mon objet de recherche sur le décrochage scolaire :

- le groupe pensé comme un appareil psychique ;
- la mentalité et la culture des groupes ;
- les pulsions, les désirs, la sexualité et les enjeux libidinaux dans les groupes.

Ces trois dimensions me sont nécessaires pour penser la conduite et l'analyse de ces GPA. Nous verrons, d'une part, pourquoi ma clinique en sciences de l'éducation s'inscrit initialement dans le groupe et, d'autre part, pourquoi le groupe est un outil si ce n'est indispensable, tout du moins nécessaire, pour penser le décrochage scolaire.

Le Groupe de Parole Adolescents pensé comme un appareil psychique

Un lieu d'identification(s) dans l'école

Pour comprendre comment est pensé le groupe, il faut se l'imaginer comme une bulle. Mais cette bulle – pourrait-on dire de savon – est fragile et instable. Elle peut s'envoler très haut dans les airs mais peut tout aussi bien éclater à n'importe quel moment, soit par son instabilité intérieure, soit par des perturbations extérieures. Didier Anzieu nous donne une autre métaphore. Pour lui, « le groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus. Tant que cette enveloppe n'est pas constituée, il peut se trouver un agrégat humain, il n'y a pas groupe » ; et d'ajouter plus loin que « par sa face interne, l'enveloppe groupale permet l'établissement d'un état psychique transindividuel (...) appeler un Soi de groupe : le groupe

²⁶⁰ *Idem.*, p. 154.

a un Soi propre. Mieux encore il est Soi. Ce Soi est imaginaire. Il fonde la réalité des groupes. Il est le contenant à l'intérieur duquel une circulation fantasmatique et identificatoire va s'activer entre les personnes »²⁶¹. Mieux encore, cela fera dire à Anzieu que le groupe est comme le rêve : « les individus demandent au groupe une réalisation imaginaire de leurs désirs refoulés »²⁶². Cette vision du groupe détermine, toujours selon Anzieu, une « structure inconsciente des groupes »²⁶³ et nommée par Kaës, « l'appareil psychique groupal ». En effet, le groupe « est une réalité psychique transindividuelle à construire. Les membres le construisent par un étayage qui est d'ailleurs réciproque sur leurs appareils psychiques individuels »²⁶⁴. Kaës définit l'appareil psychique groupal comme une réalité qui « correspond à des formations et à des processus de l'Inconscient électivement mobilisés par le groupement de sujets singuliers »²⁶⁵.

Donc, pour résumer : « l'appareil psychique groupal est la construction psychique commune des membres d'un groupe pour constituer un groupe »²⁶⁶. C'est en cela que le Soi de groupe pensé par Anzieu comme enveloppe et le Moi-groupal défini par Kaës comme appareil psychique groupal m'intéressent. Dans les Groupes de Parole Adolescents, cette enveloppe psychique est centrale mais elle est aussi extrêmement fragile et j'émet l'hypothèse, à laquelle il faudra répondre par la suite, que cette fragilité psychique commune peut avoir un impact sur le rapport aux savoirs et à l'école de ces sujets, et donc sur le *décrochage* et le *raccrochage* scolaire.

Enfin, Kaës affirme que l'une « des fonctions principales de l'appareil psychique groupal est de mobiliser l'énergie pulsionnelle chez chacun des membres du groupe, de la transformer et de la transmettre dans ses instances et systèmes, de la maîtriser en la liant à des représentations, ou en la dérivant vers d'autres buts au service du lien groupal ou de l'objet-groupe »²⁶⁷. Ce sentiment d'appartenance à un groupe est particulièrement fort à l'adolescence où il semble indispensable pour ces sujets de faire bloc pour ne pas s'effondrer. Un effondrement qui peut aboutir à l'exclusion de l'un de ses membres²⁶⁸ lors d'une séance de GPA et qui pourrait se traduire de façon plus complexe par des ruptures dans le parcours

²⁶¹ ANZIEU, D. (1984). *Le Groupe et l'Inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod, p. 1-2.

²⁶² ANZIEU, D. & MARTIN, J.-Y. (1968 (2007)). *Op. cit.*, p. 118.

²⁶³ *Idem.*, p. 119.

²⁶⁴ *Idem.*, p. 123.

²⁶⁵ Kaës, R. (1993). *Op. cit.*, p. 171.

²⁶⁶ *Idem.*, p. 172.

²⁶⁷ *Idem.*, p. 225.

²⁶⁸ Cet événement sera déplié dans une vignette clinique.

scolaire. Ainsi, la bulle que j'évoquais ci-dessus est une métaphore que j'ai souvent imaginée lors des différents groupes de parole organisés pour la recherche notamment quand les adolescents se sentent menacés par les adultes de l'école ou entre eux. Il est assez remarquable d'observer et d'analyser dans quelle mesure l'image de l'adulte n'est pas toujours rassurante et à quel point les dynamiques groupales (chez les garçons comme chez les filles) peuvent nuire à la survie du groupe.

Ces « dynamiques » ont été théorisées par Bion sous le terme d'*hypothèses de base*. Il en distingue trois sortes :

- le « couplage » (*basic assumption pairing*) : deux individus du groupe prennent une place particulière et le reste du groupe « demeure silencieux et attentif »²⁶⁹ à leur égard. Ils les investissent comme *leader* du groupe.
- L'« attaque-fuite » (*fight-flight*) : les membres ont des attitudes répétées vis-à-vis d'un/de mauvais objet(s) extérieur au groupe. C'est comme si « le groupe ne semble connaître que deux techniques d'auto-conservation : attaquer ou fuir »²⁷⁰. Cela déstabilise le groupe car le *leader* investi par le groupe n'attaque pas et ne fuit pas pour autant.
- La « dépendance » (*basic assumption dependence*) : le groupe croit qu'il existe un « objet externe dont la fonction est d'assurer la sécurité d'un organisme immature »²⁷¹. Cet objet est le plus souvent celui qui conduit le groupe (c'est le *leader* du groupe).

A partir de ces trois hypothèses de base, nous pouvons désormais interroger ma propre place dans les groupes de parole adolescents.

²⁶⁹ BION, W.R. (1965 (2009)). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF, p. 39.

²⁷⁰ *Idem*, p. 40.

²⁷¹ *Idem*, p. 47.

La conduite du groupe

Si les théories dépliées ci-dessus proviennent de groupes à visée thérapeutique, elles peuvent servir de support à une réflexion sur la conduite du groupe à visée de recherche. Ces deux cadres sont-ils les mêmes ? Ont-ils des similitudes ? Des différences ? Les hypothèses de base présentées ci-dessus se sont toutes manifestées en fonction des groupes. Le *couplage* a été particulièrement présent dans un groupe de filles de 4^{ème} où deux adolescentes monopolisaient la parole ou la distribuaient à certains des membres du groupe. Ici, la co-animation du groupe n'a pas toujours été simple car il était parfois difficile de contenir ce duo qui envahissait parfois l'espace psychique groupal. L'*attaque-fuite*, quant à elle, a été particulièrement présente dans le premier GPA co-animé d'un groupe de garçons de 5^{ème} qui a déployé beaucoup d'énergie psychique à attaquer l'école et ses acteurs tout en « fuyant » une certaine responsabilité quant à leurs actes dans l'école. Cette dynamique groupale conduira même un adolescent à quitter le groupe lors d'une séance²⁷². Enfin, la *dépendance* était la dynamique la plus récurrente dans ces GPA en raison, probablement, que les groupes instaurés par l'équipe de recherche était nouveaux, que ses membres n'avaient pas l'habitude de se retrouver dans cette configuration et que nous étions finalement les garants du bon déroulement des séances. Que ce soit en binôme ou seul, je dirais que nous étions mis à cette position de *leader* du groupe théorisée par Bion dans ses *Recherches sur les petites groupes* (y compris dans les deux groupes où le *couplage* et l'*attaque-fuite* se sont instaurés). Cette culture de groupe de *dépendance* consiste à penser qu'il y a un objet d'investissement pulsionnel dont « la fonction est d'assurer la sécurité d'un organisme immature »²⁷³ (ici les GPA sont immatures par leur nouveauté), c'est le *leader* du groupe.

Mais cette position peut poser problème car, en tant que chercheur-clinicien, il me semble que prendre une place trop importante sur ce type de terrain de recherche peut empêcher le groupe de s'exprimer pleinement. Il fallait pouvoir, à certains moments, s'effacer suffisamment pour laisser la place à l'autorégulation du groupe et éviter ainsi un positionnement surmoïque trop fort. Ce positionnement n'était pas toujours simple à incarner. Les séances menées seul étaient, à ce propos, beaucoup plus difficile à mener. La co-animation permet, me semble-t-il, de diffracter les identifications projectives des adolescents sur les chercheurs. Seul, j'ai pu constater que je cristallisais ces identifications, particulièrement dans un groupe de garçons de

²⁷² Des vignettes cliniques seront présentées plus loin concernant ces deux groupes.

²⁷³ *Idem.* p. 50.

6^{ème} très chaotique. La place fantasmée d'un clinicien « neutre et bienveillant » était mise à mal par une dynamique d'*attaque-fuite* permanente de ce groupe. Ici, j'ai du prendre à plusieurs reprises une place surmoïque en menaçant plusieurs fois l'arrêt des séances. La co-animation permet, me semble-t-il, de mieux contenir psychiquement des groupes de parole d'adolescents.

Pour penser mon positionnement clinique dans ces GPA, je me réfère également à l'enseignement de Mickaël Balint qui, dans la conduite des groupes, ne souhaite pas prendre une place de maître. Il choisi de se mettre à l'écoute ; ce qui « implique aussi le souci rigoureusement analytique de n'intervenir sur le "matériel" rapporté que s'il est pertinent et opportun de le faire ». Dans un ouvrage collectif consacré aux travaux de Balint²⁷⁴, Gelly précise – en reprenant les termes de Balint – que les chercheurs qui mènent les groupes « ne doivent ni essayer de découvrir les conflits inconscients profondément refoulés (...) ; ils doivent se contenter *d'un travail plus en surface* »²⁷⁵. Gelly ajoute que pour Balint « l'interprétation est une arme dangereuse (...). Il recommande la discrétion et la sobriété dans les interventions de façon à permettre au patient de vivre en toute quiétude son état de régression ». Dans la conduite des GPA, nous n'interprétons pas ce que disaient les adolescents et nous nous concentrons uniquement sur des relances à partir de leurs propos.

La culture et la mentalité du groupe dans ces lieux de conversations

C'est dans une perspective psychanalytique et dans le prolongement des travaux freudiens que Bion situe ses *Recherches sur les petits groupes* comme « élément essentiel du développement de la vie mentale »²⁷⁶ du sujet. En effet, selon Bion, « la vie mentale du groupe apporte un élément de richesse essentiel à la vie de l'individu, en dehors de tout besoin temporaire ou spécifique » parce que « la satisfaction de ce besoin ne peut être obtenue que par la participation à un groupe »²⁷⁷. Le groupe est ici pensé avec une notion de pouvoir et de contrôle sur l'individu. Bion nous expose qu'il y a une mentalité propre au groupe qui peut menacer la satisfaction des besoins de l'individu. En effet, « le groupe répond à cette

²⁷⁴ MISSENARD, A. (1993). *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod.

²⁷⁵ GELLY, R. (1993). Aspects théoriques du mouvement Balint. In MISSENARD, A. (dir.). *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod, p. 32-49.

²⁷⁶ BION, W.R. (1965 (2009)). *Op. cit.*, p. 33.

²⁷⁷ *Idem*.

menace par la formation d'une culture qui lui est caractéristique »²⁷⁸. Il y a alors interaction entre les besoins de l'individu, la mentalité du groupe et sa culture. Cette mentalité de groupe est essentielle dans les théories de Bion car elle permet d'expliquer les tensions dans celui-ci. Nous verrons effectivement que dans ces groupes d'adolescents, les tensions sont parfois débordantes et empêchent la réalisation des désirs, et, comme le dit l'auteur, « ce phénomène de la vie mentale du groupe présente pour l'individu des obstacles à la satisfaction de ses désirs »²⁷⁹. Cette disjonction entre mentalité de groupe et désirs individuels forme la *culture de groupe*. Cette culture groupale ne se fait pas parfois sans une certaine illusion quant à la nature même de cette culture.

Une culture qui, si l'on suit mon raisonnement sur l'importance de l'impact groupal dans les parcours scolaires, pourrait également avoir un impact sur certains décrochages si l'on s'en tient à ces discours adolescents. La question qui se pose est de savoir quoi faire de cette parole déposée dans le Groupe de Parole Adolescents pensé comme lieu de conversations. Des conversations qui peuvent rapidement, si l'on n'y prend pas garde, prendre des tournures violentes à l'égard de certains membres (qu'ils soient présents ou absents lors de la séance). Comme le souligne Claudine Blanchard-Laville dans ses travaux, « les notions les plus importantes qui sous-tendent les travaux de W.R. Bion autour de la pensée sont celles de *capacité d'apprentissage* et de *capacité de penser* ». L'essentiel « est de préserver sa capacité d'apprentissage lorsqu'on a pu l'acquérir au début de sa vie, au cours du développement normal de la personnalité, ou par la suite, à partir des remaniements obtenus au cours d'une cure psychanalytique, et de développer alors sa capacité à penser par soi-même »²⁸⁰. Le groupe ici n'est bien sûr pas un lieu thérapeutique mais le chercheur prend soin de la parole et tente de la protéger le plus possible. L'enjeu d'amener l'adolescent à *penser par soi-même* n'est pas une finalité bien sûr mais une condition *sine qua non* pour penser autour de leur rapport aux savoirs et à l'école. Mais comme se le demandait déjà Bion, est-il possible de penser par soi-même dans un groupe, dans une culture de groupe ?

Enfin, en suivant les travaux de Bion, Jean-Bertrand Pontalis définit le groupe comme un agrégat d'individus. Pontalis écrit que, pour Bion, croire en l'existence d'un groupe comme étant la réalité est un fantasme, une croyance, porté par les membres de celui-ci. Cette illusion

²⁷⁸ *Idem.*, p. 34.

²⁷⁹ *Idem.*, p. 37.

²⁸⁰ BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C & MOSCONI, N. (1996). *Op. cit.*, p. 23.

est nécessaire pour former le groupe et peut amener à une « dépersonnalisation » des individus qui le forme. En effet, précise Pontalis, « le fantasme est bien une certaine réalité structurée, agissante » et « capable d'informer non seulement des images ou des rêveries mais tout le champ du comportement humain »²⁸¹. Enfin, je m'intéresse particulièrement à la remarque de Bion pour qui le groupe « est porteur d'effets imaginaires » et « réactive des anxiétés très « primitives », induit des sentiments de persécution, d'intrusion, de morcellement »²⁸². Des effets imaginaires qui, nous allons le voir, sont alimentés par les pulsions à la fois du groupe en tant qu'objet et par les pulsions singulières de chaque membre de celui-ci.

La pulsionnalité dans l'objet-groupe

Comme je l'ai déjà précisé, je m'appuie sur les conceptions psychanalytiques de l'existence de l'inconscient pour penser le groupe. En effet, des processus inconscients opèrent au sein des groupes et agissent à différentes strates de nature identificatoires, défensives ou psychosexuelles. Ainsi, écrit Kaës, le groupe est « électivement un objet d'investissement pulsionnel et de représentations inconscientes, un système de liaison et de déliaison intersubjectives des relations d'objet et des charges libidinales ou mortifères qui y sont associées »²⁸³. Cette notion d'*objet*, défini par Laplanche et Pontalis « en tant que corrélatif de la pulsion » traduit la manière dont cette pulsion doit atteindre son but, « à savoir un certain type de satisfaction »²⁸⁴.

Pourquoi aborder cette notion dans le cadre de ma thèse ? Si l'on part de l'hypothèse que le processus du décrochage scolaire est pensable à partir du concept de rapport au savoir, ce dernier étant pensé comme une pulsion (la pulsion de savoir), alors je peux dire que le groupe en tant qu'objet d'investissement pulsionnel peut être à la fois un support à l'accrochage scolaire et à son corolaire, le décrochage scolaire. Car, comme nous l'avons vu, la dynamique groupale tient une place très importante dans le parcours scolaire d'un sujet-élève²⁸⁵.

²⁸¹ PONTALIS, J.-B. (1968 (1993)). Le petit groupe comme objet. In *après freud*. Paris : Gallimard, p. 267.

²⁸² *Idem.*, p. 271.

²⁸³ KAËS, R. (1993). *Op. cit.*, p. 73.

²⁸⁴ LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-P. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, p. 290-294.

²⁸⁵ Même si cela dépasse le cadre strict de ma thèse de doctorat, cette hypothèse de l'importance des identifications aux groupes de pairs à l'adolescence était déjà venue trouver des réponses dans mes expériences professionnelles antérieures d'éducateurs spécialisés auprès d'adolescents. Particulièrement en hôpital de jour où

De plus, la lecture de Pontalis attire mon attention sur le fait que le petit groupe est comme un objet d'investissement pulsionnel, c'est-à-dire que l'accent doit être mis sur les investissements et les représentations dont le groupe est l'objet. Il précise par ailleurs, en s'appuyant sur les travaux de Freud dans *Massenpsychologie und Ich-Analyse* que « ce qui rendrait donc possible l'identification réciproque ne serait pas une identification première que chacun des membres du groupe ferait au leader mais un processus différent, presque opposé à l'identification, par lequel chaque sujet met à la place d'une instance de sa personnalité, à savoir de son propre *idéal du moi*, un objet : le leader, ou un trait unique de celui-ci »²⁸⁶. On peut dire d'une manière différente que « l'objet-groupe (...) est un objet d'investissement pulsionnel et de représentations »²⁸⁷. Le groupe est un objet et en cela « l'objet est ce par quoi la pulsion trouve sa satisfaction »²⁸⁸. Les Sujets du groupe, pris dans leurs liaisons et déliaisons pulsionnelles, y trouvent une certaine satisfaction dans la réalisation de leurs fantasmes ; comme par exemple le fantasme d'une disparition *temporaire* de l'autre sexe dans le discours entendu des adolescents et des adolescentes pour évincer l'altérité sexuelle. Nous retrouvons ici l'hypothèse d'Anzieu sur l'analogie du groupe et du rêve car il est « le moyen et le lieu de la réalisation imaginaire des désirs inconscients infantiles »²⁸⁹, le lieu « privilégié de l'accomplissement du désir inconscient de ses membres »²⁹⁰. Tout comme le rêve ou le symptôme, « le groupe est l'association d'un désir qui cherche sa voie de réalisation imaginaire, et de défenses contre l'angoisse que suscitent dans le moi de tels accomplissements »²⁹¹. Sur ce point, je souhaite reprendre intégralement ce qu'écrivait J.-C. Rouchy dans son livre sur la clinique du groupe :

« Le groupe (...) est alors perçu comme un objet « qui n'est pas moi », tout en en faisant partie. Ce n'est ni un objet interne ni un objet externe. Il peut revêtir pour chacun des significations différentes en fonction de sa propre personnalité, mais il est perçu par tous de cette façon, et par chacun comme un bien lui appartenant. C'est le corps fantasmé, avec lequel est nouée une relation d'objet permettant de recréer un lien, de donner une unité à des éléments que l'on craint de découvrir épars, chaotiques, étrangers. L'émergence de cette représentation transitionnelle est une défense contre des angoisses

la question du rejet et de la solitude éprouvée par certains des sujets accompagnés était la cause essentielle du repli scolaire et, *in fine*, du décrochage scolaire. L'accompagnement à la fois éducatif et thérapeutique de ces adolescents consistait bien souvent à travailler sur ce repli pour amorcer des tentatives de (ré)accrochage scolaire. Ces hypothèses « professionnelles » sont venues trouver un écho important lors de cette recherche pour moi.

²⁸⁶ PONTALIS, J.-B. (1968). *Op. cit.*, p. 263-264.

²⁸⁷ KAËS, R. (2005). Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. In *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2, 45, pp. 9-30.

²⁸⁸ PONTALIS, J.-B. (1968 (1993)). Nos débuts dans la vie selon Mélanie Klein. In *après freud*. Paris : Gallimard, p. 195.

²⁸⁹ KAËS, R. (1993). *Op. cit.*, p. 74.

²⁹⁰ *Idem.*, p. 75.

²⁹¹ *Idem.*, p. 75.

primaires qui seraient vécues autrement comme un déchirement ou une perte de soi. Et l'on cherchera à se perdre dans le groupe "comme l'enfant peut se perdre dans le jeu" »²⁹².

Effectivement, chacun cherche sa propre satisfaction en se confrontant aux désirs des autres. Le Moi du sujet doit alors se confronter au Soi groupal. Cette situation peut donc susciter une part d'angoisse. Ainsi, Catherine Yelnik nous rappelle que « toute relation de groupe est source d'angoisse et favorise une régression. (...) Elle réactive des angoisses primitives ou archaïques et suscite des images sur le thème de l'animalité : une bouche qui dévore, un monstre ou un animal sauvage »²⁹³. Cette question de l'animalité sera présente dans certains groupes, particulièrement avec une classe de 5^{ème} où l'école est comparée « à une jungle », les garçons « à des fauves » et les filles « toutes douces ». Cette situation fera ultérieurement l'objet, dans mon développement, d'une vignette complète.

²⁹² ROUCHY, J.-C. (2008). *Le groupe analytique : clinique et théorie*. Ramonville-Saint-Agne : ERES, p. 62.

²⁹³ YELNIK, C. (2012). *Op. cit.*.

PARTIE 2

ÉLÉMENTS THÉORIQUES POUR SOUTENIR LA THÈSE

CHAPITRE 4
REPÈRES THÉORIQUES À PROPOS DU PROCESSUS ADOLESCENT

« L'amour est à réinventer, on le sait. »
Arthur Rimbaud, *Une saison en enfer, Délires I.*

Comme je l'ai présenté dans les cheminements de la recherche, le choix de travailler auprès d'adolescent-es lors de mes expériences éducatives est devenue au cours des années une spécialité. La poursuite de ma carrière est marquée par une rupture avec ce que je nomme mon enfance professionnelle d'éducateur spécialisé. Une rupture pourrais-je dire *adolescente*, qui me conduit aujourd'hui vers d'autres horizons. Ce mouvement s'est réalisé au contact de groupe de pairs sur lesquels j'ai pu m'identifier, m'appuyer et me confronter afin de construire ma propre identité professionnelle mais aussi personnelle. Alimenter par de nouvelles identifications, ce parcours a façonné ma posture clinique. Faire de la recherche auprès d'adolescent-es marque donc à la fois une rupture et une continuité professionnelle. La manière, qui fut la mienne, de faire de la recherche s'est construite en résonnance avec cette posture éducative et cet amour pour l'adolescence.

Ce premier chapitre théorique va s'intéresser à définir les contours de l'adolescence en m'appuyant sur trois disciplines que j'ai fait miennes depuis le début de cette thèse de doctorat : la psychanalyse, la philosophie et la sociologie. Même si ma démarche clinique s'inscrit essentiellement dans une orientation psychanalytique, il me paraît impossible de traiter de la question adolescente sans prendre appui sur les deux autres disciplines. Cette culture interdisciplinaire me semble tout à fait pertinente, voire indispensable, pour comprendre à la fois le processus adolescent et le processus du décrochage scolaire.

Avant d'aller plus loin, rappelons ici l'hypothèse générale de cette thèse qui est de penser l'adolescence comme un processus de décrochage/(ré)accrochage psychique nécessaire pour appréhender le phénomène du décrochage scolaire. De ce fait, comment interroger ce dernier au regard du processus adolescent ?

Après avoir succinctement défini les contours de la notion d'adolescence à partir de repères psychanalytiques, il s'agira, en première partie de ce chapitre, de situer la notion d'identification à l'adolescence à partir de l'histoire personnelle et subjective du sujet de l'impact groupal sur celui-ci. Je tenterai de lier les notions d'identification, d'identité et de subjectivation pour définir l'adolescence comme un passage de création nécessaire pour que le sujet se construise dans cette étape de transition.

La seconde partie de ce chapitre sera consacrée à évoquer, d'une part, le pulsionnel adolescent et, d'autre part, l'adolescence comme un processus psychique et physique important. Ce second point permettra d'appréhender dans les cinquième et sixième chapitres le décrochage scolaire adolescent, d'une part, à partir de la notion de rapport aux savoirs et, d'autre part, à partir des notions de transferts/contre-transferts dans la recherche et dans l'école.

Conceptualisations de l'adolescence et préoccupations psychanalytiques

L'avènement de l'adolescence marque un tournant dans la vie psychique et physique pour le sujet. L'irruption pubertaire s'inscrit à la fois dans un remaniement du conflit œdipien ainsi que dans une réorganisation psychique vis-à-vis de la différenciation des sexes et des générations. C'est aussi, nous explique le psychanalyste Henri de Caével dans un ouvrage collectif dirigé par Serge Lesourd sur les *Adolescents dans la cité*, l'instant où le sujet se (ré)invente un roman familial pour « contourner l'interdit de l'inceste » permettant « l'articulation structurante du complexe d'Œdipe »²⁹⁴. Ce récit permet au sujet-adolescent de se construire de manière subjective et de s'inscrire psychiquement vis-à-vis de lui-même mais également de ceux qui l'entourent. Ainsi, son identité et ses identifications sont remises à l'épreuve et ne peuvent être conçues séparément. Les assises narcissiques sont fragilisées et l'adolescent va devoir traverser cette période pubertaire en s'appuyant sur d'autres objets d'investissements sur lesquels ils va pouvoir s'identifier de nouveau. Ainsi, écrit Braconnier, l'adolescent se retrouve dans une tension entre la consolidation de ses assises narcissiques et la projection vers de nouvelles identifications²⁹⁵.

Pour définir l'adolescence dans ce chapitre, je vais m'appuyer principalement sur des concepts psychanalytiques car ils permettent d'appréhender ce passage de vie à la fois sur le versant psychique (*l'adolescent*) et physique (*le pubertaire*). Il ne s'agira bien évidemment pas de prétendre à une exhaustivité des apports psychanalytiques sur l'adolescence mais bien d'articuler les notions de subjectivation, d'identification et de pulsionnel à partir d'auteurs de référence pour tenter de les articuler à mon sujet de thèse sur le décrochage scolaire.

²⁹⁴ DE CAEVEL, H. (1992). Du roman familial à l'inscription subjective. In LESOURD, S. (dir.). *Adolescents dans la cité*. Toulouse : ERES, pp. 15-16.

²⁹⁵ BRACONNIER, A. (2009). L'adolescence. In Marty F. (dir.). *Les grandes problématiques de la psychologie clinique*. Paris : Dunod, p. 56 :

« L'appétence objectale pour quérir les identifications nouvelles et la préservation narcissique pour conserver l'assise identitaire représente l'un des enjeux essentiels de l'adolescence ».

Initialement, l'adolescence n'est pas réellement traitée par la psychanalyse qui s'inscrit davantage dans l'étude des psychonévroses à l'âge adulte, à la pratique sur le divan, puis, plus tard, aux travaux auprès des enfants, comme ceux par exemple de Anna Freud²⁹⁶, Mélanie Klein²⁹⁷ ou encore Donald W. Winnicott²⁹⁸. Cette absence de travaux est due notamment au fait que la psychanalyse ne distingue pas, à ses débuts, l'enfance et l'adolescence.

Par la suite, Freud va distinguer plus clairement ces deux périodes en s'attaquant à la vision commune de la sexualité. En effet, alors que la croyance populaire fait de la puberté le début de la vie sexuelle, Freud met en avant l'importance de la précocité de l'activité sexuelle dès l'enfance. Il donne ainsi une autre dimension à l'adolescence en la définissant comme un moment particulier de reprise de l'activité libidinale, sur fonds d'éprouvés œdipiens, où les dimensions psychique et physique concordent pour tendre vers la maturité.

En 1905, dans ses *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Freud traite de la question pubertaire et définit l'adolescence comme le moment clé du renoncement à l'inceste et au relâchement des « liens familiaux qui existaient seuls pendant l'enfance »²⁹⁹. Puis, en 1914, il tient un discours auprès de lycéens de son ancien établissement. Cette allocution, retranscrite dans l'ouvrage *Résultats, idées, problèmes* (Tome 1), montre l'intérêt que Freud porte à cette période de sa vie et dévoile des réflexions, importantes pour la suite de mon propos, sur ce qu'il conçoit comme des mécanismes transférentiels vis-à-vis de ses professeurs³⁰⁰.

²⁹⁶ FREUD, A. (1951 (2002)). *Le traitement psychanalytique des enfants*. Paris : PUF.

²⁹⁷ KLEIN, M. (1959 (2009)). *La psychanalyse des enfants*. Paris : PUF.

²⁹⁸ WINNICOTT, D.W. (1971). *Jeu et réalité. Espaces potentiels*. Paris : Gallimard.

²⁹⁹ FREUD, S. (1905 (1987)). Les métamorphoses de la puberté. In *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard, p. 136.

³⁰⁰ FREUD, S. (1914 (1998)). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes* (Tome 1) : 1890-1920. Paris : PUF, p. 228 :

« Nous brigüions leurs faveurs ou nous détournions d'eux, imaginions chez eux des sympathies ou des antipathies, qui vraisemblablement n'existaient pas, nous étudions leurs caractères, et formions ou déformions les nôtres au contact des leurs. Ils suscitaient nos plus vives révoltes et nous contraignaient à la soumission totale ; nous étions à l'affût de leurs petites faiblesses et fiers de leurs grands mérites, de leur savoir et de leur équité. Au fond nous les aimions beaucoup dès qu'ils nous en fournissaient quelques prétextes ; je ne sais pas si tous nos maîtres l'ont remarqué. Mais, on ne saurait le nier, notre position vis-à-vis d'eux était d'un genre tout à fait particulier, d'un genre qui pour les intéressés pouvait bien avoir ses inconvénients ».

Parallèlement et successivement aux écrits de Freud, d'autres psychanalystes vont s'intéresser peu à peu à cette notion. Dans un ouvrage coordonné par Marty, Birraux explique l'évolution de la prise en compte par la psychanalyse de l'adolescence³⁰¹. Elle écrit notamment qu'il y a une conjonction d'évènements qui ont favorisé cette implication :

- l'évolution des prises en charge en pédopsychiatrie et une nouvelle manière de penser le soin ;
- l'apparition des politiques socio-éducatives et psycho-éducatives pour la prise en charge de ce nouveau public dans les instances judiciaires³⁰² ;
- la prolongation (nous l'avons vu dans l'état de l'art) de l'obligation scolaire, dans un premier temps jusqu'à 14 ans en 1936, puis jusqu'à 16 ans en 1959.

L'adolescence devient alors, peu à peu, un domaine d'exploration importante pour les psychanalystes. Dans un autre ouvrage collectif dirigé lui aussi par Marty, Braconnier fait une synthèse des apports d'un psychanalyste contemporain de Freud : Siegfried Bernfeld. Celui-ci, écrit Braconnier, affirme que « la durée possible de l'adolescence est théoriquement illimitée »³⁰³. Cette nouvelle idée consiste à affirmer que l'adolescence « ne décrit pas un âge mais se définit par sa durée ». Se pose alors la question de savoir si il y a une adolescence permanente et si elle se termine un jour. Ces interrogations amènent Bernfeld à distinguer « deux formes de processus de développement »³⁰⁴ différents :

- l'activité physiologique du corps (c'est-à-dire les effets de la puberté). Elle distingue d'une part la capacité sexuelle (résultat d'un processus physiologique) et, d'autre part, la maturation génitale (capacité d'avoir une érection et d'éjaculer) ;
- le processus psychique qui distingue les besoins sexuels libidinaux (maturation génitale) de la gratification sexuelle appropriée (ce que Bernfeld nomme la *puberté prolongée*).

Ainsi, la grande nouveauté que pose la psychanalyse vis-à-vis de l'adolescence, c'est de concevoir cette période non pas comme une étape nouvelle mais comme un moment où se rejouent diverses tensions, notamment sexuelles. C'est, nous dit Marty, un processus de maturation du Moi indispensable pour le sujet qui marque l'occasion de fixer ses choix

³⁰¹ BIRRAUX, A. (2003). De la crise au processus. In Marty F. (dir.). *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : In Press, p. 224.

³⁰² L'ouvrage de August Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*, témoigne de cette évolution.

³⁰³ BRACONNIER, A. (2003). La puberté prolongée. L'apport de Siegfried Bernfeld. In Marty, F. (dir.). *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : In Press, p. 123.

³⁰⁴ *Idem*, p. 124.

d'objets sous forme « de représentations, de fantasmes qui reprennent les tendances de l'enfance, renforcées cette fois par le développement somatique lié à la puberté, mouvement nécessaire pour passer du choix d'objet incestueux au choix d'objet adéquat »³⁰⁵. Pour le dire autrement avec Lesourd, cette transition entre l'objet incestueux et le choix d'objet adéquat s'actualise dans l'adolescence car « c'est le temps logique de la rencontre avec la castration ». L'adolescent devient l'égal de l'adulte et, précise Lesourd, les « dieux infantiles (...) chutent de leur piédestal en devenant des hommes et femmes quelconques, c'est-à-dire castrés »³⁰⁶.

Enfin, il est nécessaire de préciser en nous appuyant sur Gutton, qu'il n'est pas envisageable de penser l'adolescence sans deux notions qui s'entrecroisent : la puberté (qui relève du corps) et le pubertaire (qui relève du psychisme)³⁰⁷. Ainsi, écrit-il, il faut considérer que le travail psychique s'étaye sur la puberté de trois manières :

- l'adolescence est une reproduction de la névrose infantile ;
- le pubertaire est un renforcement pulsionnel ;
- le travail d'adolescence est un « remaniement compliqué », une réécriture, une « répétition élaborative », un effet de mémoire sur le modèle de l'après-coup, un moment de temporalisation retrouvé au départ d'un nouvel engrangement atemporel de l'inconscient.

Dans ce sens, Gutton nous sert ici à penser l'adolescence à partir de deux instances inséparables qu'il nomme le *pubertaire* et l'*adolescens*.

En premier lieu, le *pubertaire* :

- est à penser dans son ancrage au réel biologique ;
- exerce une pression sur les trois instances (moi, surmoi, ça) ;
- se heurte à la barrière de l'inceste léguée par l'œdipe infantile.

³⁰⁵ MARTY, F. (2003). Emergence des notions d'adolescence et de puberté dans l'œuvre de Freud. In *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : In Press, p. 103-104.

³⁰⁶ LESOURD, S. (2008). « L'incontournable passion mystique de l'adolescent ». In *Adolescence*, n°63, pp. 9-21 :

« L'adolescence est le temps logique de la rencontre avec la castration. Face au devenir adulte qu'impose la poussée biologique du réel du corps, l'adolescent, dans le meilleur des cas, s'égale à l'adulte tant dans sa capacité sexuelle de reproduction que dans sa capacité productive. Les dieux infantiles, les figures intériorisées de la mère et du père, chutent de leur piédestal, en devenant des hommes et des femmes quelconques, c'est-à-dire castrés. Ce vide du ciel, que la psychanalyse lacanienne nomme signifiant du manque dans l'Autre, est un moins pour un temps insupportable pour le sujet, car il lui fait perdre les balises qui jusque-là lui permettaient de s'orienter dans le monde : les demandes de l'Autre qui sont l'expression de son désir ».

³⁰⁷ GUTTON, P. (1991 (2003)). *Le pubertaire*. Paris : PUF, p. 7 :
« Le mot puberté est au corps ce que le pubertaire est à la psyché »

En second lieu, l'*adolescents* :

- est un travail d'élaboration réalisable exclusivement à partir du matériau pubertaire ;
- utilise les procédures de l'idéalisation rôdées dans l'enfance (Idéal du moi et identification) ;
- a pour but la déssexualisation des représentations incestueuses menant au choix d'objet potentiellement adéquat.

Nous retrouvons, en premier lieu, dans cette dernière définition de Gutton, la question identificatoire dans l'*adolescents*. Et en second lieu, nous y retrouvons la question pulsionnelle à partir de la barrière de l'inceste, du remaniement œdipien et du sexuel dans le travail du *pubertaire*.

Ce sont ces deux points, *identification* et *pulsionnel*, que je souhaite approfondir dans ce chapitre sur l'adolescence car ils sont centraux dans mon appréhension du processus adolescent et du processus du décrochage scolaire.

De l'identification à la subjectivation à l'adolescence

« Le modèle de la subjectivité est complexe et ne saurait se réduire à la pure instance conventionnelle du sujet cartésien.

La subjectivité est en réalité la résultante d'un processus de réflexivité en vertu duquel l'homme proteste de lui-même face au monde ».

Resweber, J.-P., *Le Portique*, I, 1998.

Pourquoi penser l'adolescence comme un processus de décrochage/(ré)accrochage subjectif ? Cette première interrogation peut trouver des éléments de réponse à partir de deux notions : l'identification et la construction subjective.

Les identifications

Premièrement, ce travail de recherche interroge la question du décrochage scolaire à partir des mécanismes transférentiels et contre-transférentiels dans les groupes d'adolescents (le groupe adolescents dans l'école et dans les groupes de parole pour la recherche). Ces multiples transferts renvoient à la notion d'identification, définie par Plon et Roudinesco comme « un terme employé en psychanalyse pour désigner le processus central par lequel le sujet se constitue et se transforme en assimilant ou en s'appropriant, en des moments clés de son évolution, des aspects, attributs ou traits des êtres humains qui l'entourent »³⁰⁸. Cette définition est importante car elle vient se confronter à certains questionnements : le sujet-adolescent est-il toujours pris dans ces multiples transferts pour accéder aux savoirs ? Sa volonté de savoir en passe-t-elle par des identifications à ses pairs et aux enseignants dans ce passage de vie où il ne sait pas toujours comment se positionner ? Si l'identification, au sens freudien du terme, est vue comme le désir refoulé d'être comme l'autre, l'adolescent s'identifie-t-il à l'Autre-enseignant pour accéder aux multiples savoirs ? L'identification est définie par Freud en 1921, dans son ouvrage *Psychologie des masses et analyse du moi*,

³⁰⁸ PLON, M. & ROUDINESCO, E. (2006). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard, p. 495.

comme une capacité du sujet à élire des objets pour s'étayer³⁰⁹. Il précise que l'identification est « la manifestation la plus précoce d'une liaison de sentiment à une autre personne »³¹⁰. Ces identifications vont ensuite se remanier afin que, par l'entremise de mouvements transférentiels, elles puissent être projetées sur d'autres personnes. Le sujet élira alors d'autres objets d'investissement pour s'étayer. Dans le cadre de l'école, le rôle de l'enseignant n'est-il pas d'être cet objet d'étayage pour le sujet-élève dans ses apprentissages ?

Nous savons donc que l'identification, comme processus central de la constitution du sujet, est un concept majeur dans la théorie freudienne. Ladame nous rappelle, dans son article questionnant le but identitaire, que Freud décrit trois formes d'identifications :

- l'identification primaire « comme forme originelle de liaison à une autre personne » ;
- l'identification secondaire « comme substitut d'une liaison à l'objet, où le choix d'objet régresse à l'identification par introjection de l'objet dans le moi » ;
- l'identification partielle « sur la base d'un pouvoir ou vouloir se mettre dans la même situation qu'une personne qui n'est pas directement objet des pulsions sexuelles mais qui entretient un tel mode de relation avec un tiers »³¹¹.

Enfin, pour Lacan, le concept d'identification est primordial. Il le situe au niveau du stade du miroir³¹². Ces identifications jouent ensuite un rôle important lors du complexe d'Œdipe³¹³ par le jeu de l'identification à la mère et au désir que l'enfant lui prête ; et par le jeu de l'identification à la loi du père permettant au sujet de se structurer pour accéder à d'autres identifications ultérieures. Ce passage, nous dit Lacan, permet au sujet d'établir une

³⁰⁹ FREUD, S. (1921 (2010)). *Psychologie des masses et analyse du moi*. Paris : PUF, p. 45 :

« Premièrement, l'identification est la forme la plus originelle de la liaison de sentiment à un objet ; deuxièmement, par voie régressive, elle devient le substitut d'une liaison d'objet libidinale, en quelque sorte par introjection de l'objet dans le moi ; et troisièmement, elle peut apparaître chaque fois qu'est perçue de nouveau une communauté avec une personne qui n'est pas objet des pulsions sexuelles ».

³¹⁰ *Idem.*, p. 42.

³¹¹ LADAME, F. (1999). Une identité, pour quoi faire ? ou l'imbroglie des identifications et de leur remaniement à l'adolescence. In *Revue Française de Psychanalyse*, Identités, Tome LXIII. Paris : PUF, p. 1228.

³¹² LACAN, J. (1949 (2001)). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. In *Ecrits*. Paris : Le Seuil, p. 93 :

« Il y suffit de comprendre le stade du miroir *comme une identification* au sens plein que l'analyse donne à ce terme : à savoir la transformation produite chez le sujet, quand il assume son image, dont la prédestination à cet effet de phase est suffisamment indiquée par l'usage, dans la théorie, du terme antique d'*imago* ».

³¹³ *Idem.*, p. 97 :

« C'est ce moment qui décisivement fait basculer tout le savoir humain dans la médiatisation par le désir de l'autre, constitue ses objets dans une équivalence abstraite par la concurrence d'autrui, et fait du *je* cet appareil pour lequel toute poussée des instincts sera un danger, répondît-elle à une maturation naturelle, la normalisation même de cette maturation dépendant dès lors chez l'homme d'un truchement culturel : comme il se voit pour l'objet sexuel dans le complexe d'Œdipe ».

« dialectique (...) qui lie le *je* à des situations socialement élaborées »³¹⁴ : un équilibre entre l'*Umwelt* (l'environnement) et l'*Innenwelt* (le monde interne)³¹⁵.

Au sens philosophique, l'identification est repérée par Lalande comme l'« action d'identifier, c'est-à-dire reconnaître pour identique », c'est un « acte par lequel un être devient identique à un autre, ou par lequel deux êtres deviennent identiques (en pensée ou en fait) »³¹⁶. La psychanalyse quant à elle n'y voit pas quelque chose de l'ordre du même, de l'identique, mais plutôt, écrivent Laplanche et Pontalis, « un processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications »³¹⁷.

Nous voyons là la nuance entre les deux approches. La première y voit une transformation du même alors que la seconde y voit une accumulation de différentes identifications partielles, diffractées, dans la construction psychique du sujet. Toujours est-il que cette question de l'identification est une notion centrale pour la compréhension de l'adolescence. Nous savons par exemple l'importance du groupe de pairs pour s'identifier à cet âge et cela a été une donnée essentielle pour mes choix empiriques.

La subjectivation

La question du sujet renvoie à différents points cruciaux : comment définir le sujet-adolescent ? De quel sujet parle-t-on en se référant à la psychanalyse et à la philosophie ? Quelle différence peut-on établir entre le *Je* et le *moi* ? Quelles sont les spécificités entre sujet et subjectivation ?

La première distinction se fait entre les deux disciplines déjà utilisées : le sujet de la philosophie est le sujet de la raison (le sujet cartésien de la conscience) alors que le sujet de la psychanalyse est celui du désir, un sujet pensé avec l'hypothèse de l'Inconscient, un sujet en première instance pulsionnel.

³¹⁴ *Idem.*, p. 97.

³¹⁵ *Idem.*, p. 96.

³¹⁶ LALANDE, A. (1923). *Op. cit.*, p. 453.

³¹⁷ LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-B. (1967). *Op. cit.*, p. 187.

En premier lieu, il convient de bien distinguer le *Je* du *moi*. Un *moi* repéré du côté de l'imaginaire (imagos, représentations) et un *Je* repéré du côté du symbolique (langage). Ainsi, écrit Gutton, le « Moi appartient au préconscient mais largement susceptible de glisser vers l'inconscience. (...) Il se charge du narcissisme primaire et secondaire. Il se fragmente volontiers sous l'effet d'imagos dont l'assimilation est difficile, sur le modèle de l'incorporation » et le Je « accessible à la conscience est le domaine de la représentation, du vécu, du sensible et du désir (conscience de la pulsion vers un objet) ». Si le « Moi est un système organisateur, le Je assume une représentation de l'être »³¹⁸.

Il y a d'un côté le système organisateur et de l'autre une représentation de soi : « qui suis-je ? ». Ce « qui suis-je ? » n'est-il pas la question première pour définir le sujet-adolescent ? C'est une étape identificatoire importante et primordiale pour devenir sujet. Il y a donc un travail de subjectivation qui, poursuit Gutton, « exprime un besoin de l'adolescent, aspect spécifique des pulsions d'autoconservation sur lesquelles s'étaye le sujet »³¹⁹. Ce processus identificatoire est un cheminement pour l'adolescent qui fait des allers et retours permanents entre son passé et le présent. Le futur quant à lui est souvent mis de côté ou totalement fantasmé et imaginé. Il y a une temporalité psychique incertaine dans laquelle l'adolescent doit se (re)trouver et le laisse parfois en errance. Si l'instabilité psychique de ses assises narcissiques est trop importante, il sera d'autant plus compliqué, sinon impossible, pour l'adolescent de s'accrocher à l'école. Si le sujet est psychiquement trop préoccupé par d'autres problèmes, comment alors investir les objets de savoir proposés par l'école ?

Comme nous le rappelle Richard à propos du processus de subjectivation à l'adolescence, « tout s'organise dans un vécu subjectif temporel, réflexif d'après-coup en souffrance d'introjection pulsionnelle. L'adolescence représente par excellence cet écart psychique interne ressenti comme complexité d'un temps éclaté entre l'enfance, le projet identificatoire adulte et le hors temps de l'infantile »³²⁰.

C'est pour cela que j'évoque aussi le *processus adolescent* au sens d'une étape, d'une *construction identitaire* qui correspond à un travail psychique pour que le sujet adienne dans la société et dans la culture. L'adolescence, écrit Lesourd, est le moment « où le sujet doit trouver sa place dans le lien social adulte, et donc trouver les signifiants, issus du lien social,

³¹⁸ GUTTON, P. (1991 (2003)). *Le pubertaire*. Paris : PUF, p. 31.

³¹⁹ *Idem.*, p. 21.

³²⁰ RICHARD, F. (2001). *Le processus de subjectivation à l'adolescence*. Paris : Dunod, p. 3.

qui permettent de jouir de la vie en tant qu'être responsable de soi, de ses actes et des ses rapports aux autres »³²¹.

Ce travail de subjectivation est selon Birraux inévitable car, selon elle, l'expression *sujet adolescent* est « sans doute une notion suspecte alors que le travail de *subjectivation* est, lui, incontournable »³²². Braconnier, quant à lui, nuance ce point en précisant que l'*identité* et l'*identification* ne peuvent être séparée lorsque l'on parle de l'adolescence³²³ : « la tension entre l'identité (au singulier) et les identifications (au pluriel) tend à être comprise comme le reflet de l'antagonisme narcissico-objectal qui constitue le cœur du travail psychique de l'adolescence »³²⁴. Ainsi, poursuit Braconnier, plus les relations identificatoires précoces sont satisfaisantes, plus la construction identitaire à l'adolescence sera stable. À l'opposé, si le sentiment d'identité est fragilisé, « le réveil pulsionnel de l'adolescence et son besoin objectal seront alors ressentis comme un danger pour l'assise narcissique et identitaire »³²⁵.

³²¹ LESOURD, S. (2008). « Impasses de la construction subjective chez l'enfant et l'adolescent ». In *L'information psychiatrique*, 84, p. 29-34.

³²² Birraux, A. (2004). *Op. cit.*, p. 27.

³²³ BRACONNIER, A., (2009). *Op. cit.*

³²⁴ *Idem.*, p. 55.

³²⁵ *Idem.*, p. 56.

Le groupe comme support identificatoire pour les adolescent-es

Les processus de subjectivation dans le groupe social

Le processus de subjectivation, de construction du *Je*, se fait par l'entremise d'une parole subjective, d'un travail sur la langue pour parler d'eux, les adolescents. Ainsi, le choix d'aller à la rencontre des adolescents est pensé en ce sens. La forme scolaire actuelle, dans son organisation structurelle, ne permet pas toujours de prendre soin de la parole adolescente. Alors que c'est par cette parole même que peut se construire une meilleure subjectivation dans le processus adolescent. Imaginer alors des lieux autres permet d'instaurer une expérience subjective permettant de *lâcher* les éprouvés pulsionnels.

Dans sa thèse sur la création adolescente chez des jeunes au Liban, Kattar stipule que « le groupe constitue pour l'adolescent un moyen d'identification ». Ainsi, précise-t-il, « chaque membre du groupe peut s'identifier à un autre membre du groupe, soit à l'idéologie groupale. C'est aussi une forme de protection de l'adolescent vis-à-vis des adultes qui l'entourent, et contre ses menaces internes »³²⁶.

Le groupe est ainsi indispensable à l'adolescent pour qu'il se construise. La diversité des lieux qu'il peut côtoyer, tels que l'école/la famille/les pairs/les clubs de sport/les associations de quartier, l'atteste. Ces endroits sont, nous dit Gutton, des « lieux de la subjectivation adolescente »³²⁷ qui permettent au sujet de grandir et de s'appropriier son propre parcours social, familial, culturel et scolaire. Cependant, ces lieux ne suffisent pas en tant que tel. C'est par le contact recherché auprès de pairs, qui repose sur ce que Gutton nomme des « éprouvés communs »³²⁸, que s'installent différentes identifications. Pour l'adolescent, ces différentes découvertes de l'autre ne sont pas simples et il va devoir s'accommoder aux exigences sociales qui l'entourent. Il va devoir s'ajuster aux normes sociales, scolaires et culturelles notamment pour trouver sa place dans ce monde (c'est ce que l'on nomme communément la maturité). L'adolescent se retrouve confronté à un travail psychique d'intériorisation de sa

³²⁶ KATTAR, A. (2011). *Op. cit.*, p. 102.

³²⁷ GUTTON, P. (2005). *Moi, violent ? Pour en finir avec nos idées reçues sur l'adolescence*. Paris : JC Lattès, p. 103.

³²⁸ *Idem.*, p. 116.

propre culture « porteuse d'interdits exprimés, de valeurs morales parfois implicites et d'idéaux le plus souvent tacites »³²⁹. Alors que l'enfance est caractérisée par Lesourd comme le « temps des apprentissages des modalités de jouissance propre à la culture », le temps de l'adolescence est quant à lui l'instant d'un remaniement subjectif vis-à-vis de cette culture³³⁰.

Mais cette capacité d'adaptation est liée, le plus souvent, à la propre histoire personnelle du sujet et ne va pas sans désagrément car, comme l'écrit Emmanuelli, l'adolescence n'est pas « pour autant, un phénomène purement social : comme tout ce qui concerne l'humain, elle s'ancre dans l'articulation de trois champs, le biologique, le psychique et le social »³³¹.

Ainsi, de nombreux travaux psychanalytiques ont montré l'appétence des adolescents pour le groupe. Ils ont démontré que l'adolescent, confronté à un certain nombre de remaniements psychiques identitaires, retrouve avec le groupe la possibilité d'opérer un *décrochage* d'avec la cellule familiale et de s'éloigner par conséquent (de manière tout du moins provisoire) de la problématique œdipienne. Je peux citer, entre autres, Lesourd qui écrit à ce propos que « l'adolescence (...) est bien à comprendre comme une mise à mort des dieux infantiles du fait de la survenue des phénomènes pubertaires d'égalisation avec eux ». C'est-à-dire que le sujet-adolescent, dans son opération pubertaire, découvre que « les figures tutélaires, les figures infantiles de l'Autre, les parents et les adultes, ne sont que des humains, faillibles comme lui »³³². Une désillusion dont on verra qu'elle est très présente vis-à-vis des adultes du monde scolaire.

Le groupe est alors une base importante pour que l'adolescent se construise psychiquement. C'est dans le groupe de pairs que vont se jouer alors des identifications importantes et nécessaires pour que le sujet construise sa propre identité. Ainsi, écrit Kattar, lors du passage adolescent, « les identifications s'inscrivent dans un contexte tourmenté et ce sont leurs

³²⁹ LESOURD, S. (2008). *Op. cit.*

³³⁰ Dans ce même article, Serge Lesourd pose la question pertinente pour la suite de notre propos sur la construction de la pulsion de savoir et du rapport au savoir : qu'est-ce qui a changé : la construction subjective ou la culture ? :

« Pour répondre à cette question, il nous faut reprendre ici la façon dont nous pouvons définir ce qu'est la culture, à la suite des travaux des différentes sciences de l'homme. La culture peut être définie comme l'organisation des mythes, ces fictions symboliques qui président à une organisation sociale. Les mythes sont des récits anthropologiques qui viennent rendre compte, donner sens au réel, c'est-à-dire à ce qui insiste mais reste incompréhensible, hors sens. Ainsi, quelles que soient leurs formes religieuses, scientifiques, magiques, etc., traitent-ils des mêmes questions : la vie, l'origine, la mort et la différence des sexes ».

³³¹ EMMANUELLI, M. (2005). *L'adolescence*. Paris : PUF, p. 27.

³³² LESOURD, S. (2008). *Op. cit.*

qualités qui sont interrogées. En effet, l'avènement de la puberté, tant au niveau physique que psychique, remanie les repères du conflit œdipien, à la fois au regard de la différence des sexes et à celui de la différence des générations. Cette irruption du génital bouleverse le rapport de l'adolescent à lui-même et au monde qui l'entoure »³³³. Ces liens intersubjectifs dans les groupes de parole adolescent, que nous étayerons plus loin en nous appuyant sur les mécanismes transférentiels dans les groupes, s'accroissent et renforcent les liens internes pour comprendre le décrochage scolaire.

De plus, la construction subjective, au sens du devenir sujet, est analysée à partir d'une rencontre intersubjective entre le sujet-adolescent et le sujet-chercheur. En quoi cette construction subjective est-elle particulièrement importante à l'adolescence ? Que veut dire *devenir sujet* pour l'adolescent dans ce monde scolaire et dans ce monde social qui l'entoure ? Lesourd note que « l'adolescence est porteuse de l'échange entre les sexes [et] de la relation amoureuse »³³⁴. A ce premier niveau, l'auteur se demande si « la conception individualiste des rapports humain (...) permet encore aux adolescents de tenir cette place transitoire d'intégration dans le lien social ? Le groupe de pairs, la bande tellement inquiétante pour les adultes ? ». Puis il note qu'au moment de l'adolescence, il ne s'agit pas de questionner sa filiation mais plutôt de questionner « la séparation pour vivre ». Quel enfant, puis quel adolescent suis-je pour les adultes autour de moi ? Que ce soient les adultes de la famille, du social, ou de l'école ? Devenir sujet est un programme ambitieux pour l'adolescent aux prises avec son passé qui se construit souvent à son insu. Raymond Cahn stipule à ce propos que le sujet « est ce *il* dont parle le *je* quand il veut se désigner comme inconscient ou plutôt, le sujet est la division même entre ce *je* et ce *il* »³³⁵. En d'autres termes, le sujet ne peut être pensé que dans sa dimension inconsciente et de division. Le sujet est alors pensé comme *pas-tout*, comme manquant, comme *manque-à-être* pour reprendre les formules de Lacan. Le sujet questionne inconsciemment son désir de savoir et son désir d'école et, poursuit Cahn, « bouleverse la théorie de la subjectivité en faisant du sujet le sujet de la pulsion, attaché tantôt à la conduire, tantôt à être conduit par elle »³³⁶.

³³³ KATTAR, A. (2011). *Op. cit.*, p. 103.

³³⁴ LESOURD, S. (2005). *La construction adolescente*. Ramonville-St-Agne : Eres, p. 24.

³³⁵ CAHN, R. (2002). sujet. In MIJOLLA, A. (dir.). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette, p. 1749.

³³⁶ CAHN, R. (2002). *Ibid.*, p. 1750.

Par ailleurs, le passage adolescent oblige à deux opérations concomitantes et inséparables. Texier explique que, d'une part, l'adolescent fait le « le choix de sa position subjective, à partir duquel s'opère le choix sexuel, le conduisant alors, en tant que sujet sexué, à se lier à l'Autre social » ; et d'autre part, il passe de « l'autoérotisme à la sexualité, en s'inscrivant dans le lien social³³⁷, en intégrant les lois sociales qui le régissent, en acceptant de parler la langue de l'Autre »³³⁸ et celle de l'école particulièrement.

Que peut-on dire alors de cette irruption du génital chez l'adolescent ? Comment penser ce passage fait de ruptures (décrochage) et de continuités (accrochage) dans ce processus adolescent ? Si l'adolescence « n'est pas le lieu de tous les possibles », nous dit Birraux, elle est « l'occasion de constructions (accrochage) ou d'effondrements (décrochage) »³³⁹. Comment l'école peut-elle être alors un support identificatoire pour ces jeunes garçons et ces jeunes filles ? Au niveau de l'école, ces identifications peuvent être projetées sur les groupes de pairs mais aussi sur les adultes ? Des adultes repérés comme transmetteurs de l'accès aux savoirs et à la connaissance malgré, nous le verrons au chapitre suivant, une diffraction des accès aux multiples savoirs. Des identifications interrogées dans ce travail de recherche à partir des concepts de transfert et de contre-transfert. Gutton définit d'ailleurs l'*adolescent* comme un transfert car « ses processus sont l'effet du besoin ou de la nécessité de transfert de l'infantile dont la force de transmission anime l'enfant maintenant pubère »³⁴⁰. En d'autres termes, Gutton écrit que « l'*adolescent* est bien le premier transfert de la névrose infantile telle qu'elle a été soumise à la puberté »³⁴¹.

³³⁷ RASSIAL, J.J. (2002). « Où est passé le Sujet Supposé Savoir ? ». In LAURU, D. (ss. la dir.). *Le transfert adolescent ?* Toulouse : Eres, p. 212 :

Jean-Jacques Rassial écrit à propos du lien social que « les adolescents, le processus d'adolescence, ou les opérations exigées à l'adolescence de tout temps, sont en adéquation avec l'état du lien social, avec l'état de la culture. Sur ce plan, l'adolescent est représentatif du sujet moderne, en tant que sujet exemplaire (...) ».

³³⁸ TEXIER, D. (2011). *Op. cit.*, p. 44.

³³⁹ BIRRAUX, A. (2004). *Le corps adolescent*. Paris : Bayard, p. 44.

³⁴⁰ GUTTON, P. (1996). *Op. cit.*, p. 12.

³⁴¹ *Idem.*, p. 15.

Le Groupe de Parole Adolescent pour penser la création adolescente

A l'instar des autres disciplines, l'approche psychanalytique permet de considérer la place centrale du langage. Le fait que deux sujets parlent produit un discours. Dans la relation analytique, nous dit Lacan, le sujet construit un savoir au fur et à mesure de son dire. Dans l'approche clinique en sciences de l'éducation, l'objectif de la rencontre avec des sujets-objet de la recherche est de permettre qu'ils puissent se dévoiler en étant à l'écoute de ce dire. C'est en s'appuyant sur cette orientation que le choix était fait d'aller à l'écoute du dire de ces adolescents sur leur vécu scolaire. A ce propos, les travaux antérieurs de Gavarini sur les dispositifs de groupe de parole s'avèrent précieux parce qu'ils pointent « les effets de l'investissement de cet espace sur la fonction de la parole, la question de l'adresse à un groupe et dans le transfert que cela a supposé pour ces Sujets adolescents »³⁴². Des effets qui marquent aussi bien ces adolescent-es que le chercheur engagé dans le groupe et qui peuvent être parfois difficiles pour eux/elles à surmonter. Lacadée définit à ce sujet ce que serait la tâche de l'enfant : « traduire en mots ce qu'il ressent, ce qu'il est, dans la même langue que celle de l'Autre, et faire l'épreuve que *quelque chose ne passe pas*, qu'il y a un reste, un intraduisible qui fait que tout sera toujours à recommencer. Ce reste, est-il là en attente d'être dit ou indique t-il qu'il y a un impossible à dire ? Quelque chose restera t-il, comme tel, toujours indicible et imprononçable ? »³⁴³. Dans les espaces de parole proposés à ces adolescent-es lors de la recherche, ces derniers sont-ils dans la capacité de prendre cette place de sujet-parlant, de *parlêtre* comme l'écrit Lacan ? Comment une parole peut-elle se *construire* en groupe au milieu d'individualités multiples ? Comment définir cette place et ce lieu de la parole dans les groupes de recherche ? Si comme l'écrit le dramaturge suisse Novarina « parler, ce n'est pas communiquer (...) c'est d'abord ouvrir la bouche et attaquer le monde avec, savoir mordre »³⁴⁴, le langage adolescent pourrait alors tout à fait correspondre à cette image. En prenant part au monde qui l'entoure, et particulièrement au monde scolaire, l'adolescent n'est-il pas plus à même de pouvoir l'attaquer ? Le mordre ? Un passage que l'adolescent a déjà vécu dans son enfance, lorsqu'il ne parlait pas encore, quand il passe de ce que Lacan nomme la *lalangue* à langue.

³⁴² GAVARINI, L. (2009). *Op. cit.*

³⁴³ LACADÉE, P. (2012). *Op. cit.*, p. 12.

³⁴⁴ NOVARINA, V. (1999). *Op. cit.*, p. 17.

L'enfant créé à ce moment-là autour de lui un ensemble de signification qui lui sert à appréhender le monde³⁴⁵.

C'est en m'inspirant de cette approche que je conçois les Groupes de Parole Adolescents. Un lieu de création et de confusion des langues, de plusieurs langues. Un lieu pour penser entre les langues adolescentes qui créent du sens à ce qui est parfois hors sens pour eux/elles. Le conflit, le sexuel, l'injustice, le rapport aux adultes, les croyances... tous ces thèmes qui peuvent les mettre à mal et que l'école ne peut peut-être pas supporter. Est-ce par faute de temps ? Par faute de moyens ? Et est-ce son rôle ?

Le pari est fait dans cette recherche de pouvoir entendre quelque chose de leur rapport au monde scolaire en prenant le temps de les écouter parler, en groupe (puis en entretien) sur leur vécu scolaire. Un pari pour interroger les processus d'accrochage et de décrochage avec la scène scolaire que je ne définis pas seulement, nous le savons désormais, comme un échec scolaire mais également comme un « échec » du processus de subjectivation à l'adolescence. Une subjectivation qui s'interroge à partir de cette langue adolescente que, ni l'école, ni le Sujet, ni parfois même son environnement social, ne comprend. Car, comme l'écrit Lacadée, « chaque homme dans son acte de parole est renvoyé à lui-même et la langue ne l'aide pas forcément à se débrouiller, d'où plus qu'un certain désarroi, une certaine détresse quand le sujet ne peut traduire en mots ce qu'il ressent dans son être et son corps »³⁴⁶.

L'une des problématiques fondamentales de mon travail de recherche sur le décrochage scolaire réside là : quelle place pour la parole du sujet dans son appréhension du monde scolaire, son rapport aux savoirs et à l'école ? Cette parole qui fait souvent défaut de sens et qui laisse parfois l'adolescent dans l'impasse. Ces difficultés scolaires sont souvent le résultat de malentendus entre l'adolescent et l'école. C'est notamment sur la question de la parole – elle aussi porteuse de malentendus – que je rejoins Lacan quand il précise que c'est toujours « au niveau de son apparition, de son émergence, de surgescence, que se produit la manifestation du désir ». Le désir est inévitable pour aborder le savoir, pour *a*-border la jouissance pulsionnelle liée au savoir.

³⁴⁵ LACAN, J. (1975 (2005)). *Le Séminaire : Livre XXIII. Le Sinthome*. Paris : Le Seuil, p. 133 :

« On choisit de parler la langue qu'on parle effectivement. En fait, on ne fait que s'imaginer la choisir. Et ce qui résout la chose, c'est que cette langue, en fin de compte, on la crée. Ce n'est pas réservé aux phrases où la langue se crée. On crée la langue pour autant qu'à chaque instant on lui donne un sens, on donne un petit coup de pouce, sans quoi la langue ne serait pas vivante. Elle est vivante pour autant qu'à chaque instant on la crée ».

³⁴⁶ LACADÉE, P. (2012). *Op. cit.*, p. 16.

Le processus adolescent : rupture(s) et continuité(s) du sujet

De l'infantile au remaniement pubertaire : construire l'histoire du sujet

« Les jeunes gens, de par leur caractère, sont enclins aux désirs
et capables de faire ce qu'ils désirent.
Parmi les désirs du corps, c'est surtout pour les désirs amoureux
qu'ils ont du penchant, et ils ne savent pas se maîtriser.
Ils sont inconstants et se dégoûtent vite de ce qu'ils ont désiré...
Vives sont leurs volontés, mais sans durée,
comme les accès de faim ou de soif chez les malades...
Leur ardeur les domine... En tout ils mettent de l'excès ».
Aristote, *Art rhétorique*. Paris : Garnier³⁴⁷.

Premièrement, pour la psychanalyse, l'adolescence est un âge de l'*après-coup*, un âge où l'infantile se réactualise. Il s'agit dans un premier temps de réaliser le psychisme à partir de ce qu'il y a de nouveau, à savoir le pubertaire avec sa base biologique. Freud définit ces pulsions sexuelles sous le terme de *libido* traduit comme une « force quantitativement variable permettant de mesurer les processus et les transpositions dans le domaine de l'excitation sexuelle »³⁴⁸. Une force qui, nous le verrons au chapitre suivant, n'est pas sans lien avec la pulsion de savoir, la pulsion propre à chaque adolescent, et la pulsion *du* et *dans* le groupe. Un mélange, une tension pulsionnelle dont l'adolescent-e ne sait pas toujours quoi faire dans l'école et par laquelle il/elle est parfois débordé-e. Cette prise en compte de l'énergie pulsionnelle *pousse* à comprendre et à questionner la place/le rôle de l'école dans la prise en charge de cette pulsion adolescente. La pulsion, en tant que décharge ne pousse-t-elle pas à *s'accrocher* ou au contraire à *décrocher* des savoirs, de l'école, des adultes de l'école voire de la société elle-même ? Il s'agit pour le sujet-enfant puis adolescent d'orienter sa libido vers des objets d'investissement de prédilection. Gutton dit à ce propos que l'adolescence est en réalité une retrouvaille de l'objet initialement investie dès l'enfance, en premier lieu l'objet-mère. Une assertion qui me semble tout à fait opérante dans l'expérience des groupes de parole adolescents où, dans le discours, la mère est toujours très présente et où le passé est

³⁴⁷ HUERRE, P. (2002). *L'adolescence n'existe pas. Une histoire de la jeunesse*. Paris : Odile Jacob, p. 180.

³⁴⁸ FREUD, S. (1905 (1987)). *Op. cit.*, p. 158.

régulièrement fantasmé comme merveilleux³⁴⁹. Lorsque ces objets manquent, surgit alors l'angoisse qui sert à combler le vide du manque de l'objet. L'enfant, nous dit Freud, « se comporte à cet égard comme l'adulte en transformant sa libido en angoisse dès lors qu'il est incapable de la mener à la satisfaction »³⁵⁰.

Deuxièmement, la psychanalyse parle de *processus d'adolescence* comme d'un moment ou d'une évolution plutôt que d'un stade défini. Ce processus est fait de ruptures et de continuités mêlant à la fois les concepts d'*adolescens* et de *pubertaire*. Par ailleurs, en suivant les propos de la psychanalyste Emmanuelli, il n'est pas possible aujourd'hui de comprendre ce qui se joue à l'adolescence sans les éclairages de la psychanalyse qui, à la fin du 19^{ème} siècle, a « opéré une révolution dans le regard porté sur l'enfant et l'adolescent, en dévoilant l'existence de la sexualité infantile et du complexe d'Œdipe »³⁵¹. L'adolescence, poursuit-elle, met en jeu un processus engageant une élaboration psychique « qui porte sur l'intégration de l'identité sexuelle, le réaménagement des relations infantiles et l'amorce d'un travail de séparation »³⁵². Cet ensemble amène le sujet à réorganiser ses instances psychiques. Dans cette perspective, c'est lorsque ce processus est emprunt de ruptures que l'adolescent peut se retrouver dans des impasses³⁵³ et déboucher, pourquoi pas, sur un décrochage scolaire.

L'adolescent est donc confronté, à partir de la décharge pulsionnelle que lui impose sa puberté, à la reprise du conflit œdipien et à la nécessité de rejouer le stade de la séparation. Cette dernière est donc une étape décisive qui modifie l'organisation psychique du sujet. Ainsi, comme l'écrit Freud dans ses *Trois essais*, la vie sexuelle prend sa forme définitive et s'ouvre vers une sexualité adulte. Cette séparation se traduit par un attachement à d'autres objets d'investissement, hors de la famille. C'est à cette étape que je parle notamment d'accrochage scolaire³⁵⁴. Il se joue là un accrochage important et l'adolescent se doit d'investir peu à peu d'autres projets personnels, scolaires et professionnels. Cette mobilisation psychique est nécessaire, nous dit Emmanuelli, parce qu'elle en passe par « une modification de l'organisation économique, topique et dynamique de la psyché »³⁵⁵. Dans ce moment de *crise adolescente*, c'est à l'issue de celle-ci qu'il convient de s'intéresser (pour lutter

³⁴⁹ Cf. troisième partie de thèse.

³⁵⁰ FREUD, S. (1905 (1987)). *Op. cit.*, p. 167.

³⁵¹ EMMANUELLI, M. (2005). *Op. cit.*, p. 3.

³⁵² *Idem.*, p. 4.

³⁵³ BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (1998). *Op. cit.*

³⁵⁴ Cf. schéma de la *Caverne* de Platon dans le chapitre 5.

³⁵⁵ EMMANUELLI, M. (2005). *Op. cit.*, p. 35.

éventuellement contre le décrochage scolaire) plutôt qu'à ses manifestations (agitation, provocation langagière, etc.).

Troisièmement, nous savons que l'histoire du sujet ne peut s'écrire seule. Celui-ci advient au monde dans son rapport aux autres et en s'inscrivant dans une histoire. Dans un article publié dans le *Journal de la psychanalyse de l'enfant*³⁵⁶, Aulagnier s'interroge particulièrement à cette adolescence qui s'écrit à deux. Selon la psychanalyste, l'organisation psychique du sujet se réalise par un « travail de mise en histoire ». Le sujet s'appuie sur une « construction-déconstruction permanente d'un vécu passé » présentée par l'auteure comme nécessaire pour orienter et investir le moment présent. Ce qu'elle nomme l'*autobiographie* doit à la fois terminer le temps de l'enfance et ouvrir des espaces pour que le sujet puisse s'inscrire dans une certaine lignée en lui assurant sa singularité³⁵⁷. C'est là que se trouve, entre autres, cette rupture/continuité du sujet. L'histoire du sujet prend ainsi tout son sens et s'inscrit dans le temps du passé et du présent. Aulagnier insiste sur ce point : le sujet se construit à partir de représentations fantasmatiques de l'enfance (le passé) qu'il réinjecte dans ses rencontres actuelles (le présent)³⁵⁸. Cette histoire du sujet, pendant la période pubertaire, consiste à incorporer l'infantile : c'est, nous dit Gutton, « l'enjeu de l'objet adolescents » que de « fixer les souvenirs d'enfance dans leur passé et de les élaborer »³⁵⁹. Ainsi, l'histoire du sujet-adolescent s'inscrit dans ce que Gutton nomme l'*après-coup*.

L'instant pubertaire se construit à partir d'une histoire infantile désignée par Gutton comme un « travail d'enfance ». Celui-ci permet de construire des objets idéaux pour le sujet qui grandit. Puis, précise le psychanalyste, à l'adolescence, cette « belle œuvre infantile est remise en question par la nouveauté pulsionnelle qui effectue un travail de désidérialisation »³⁶⁰ de ces objets d'investissement : « l'adolescence est une crise des idéalizations ». C'est-à-dire que l'histoire projetée depuis l'enfance par l'entourage du sujet s'éloigne petit à petit pour s'actualiser dans le présent du pubertaire. Selon Gutton, l'adolescence n'est donc pas une rupture mais une *renaissance* de l'enfance.

³⁵⁶ AULAGNIER, P. (1989). Se construire un passé. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, pp. 191-220.

³⁵⁷ Elle écrit à ce propos dans cet article : « le Je ne peut être et devenir qu'en préservant la certitude qu'il sait d'où il vient ».

³⁵⁸ Elle précise alors que c'est « une forme de rencontre qui ne se répétera jamais telle quelle mais qui exercera un pouvoir d'aimantation pour le désir et dont un "trait" qui la rappelle devra être présent pour que ce dernier puisse se réaliser » car « il n'est au pouvoir d'aucun sujet d'investir n'importe quel partenaire sexuel, n'importe quel but narcissique, n'importe quel projet ».

³⁵⁹ GUTTON, P. (1996). *Op. cit.*, p. 146.

³⁶⁰ GUTTON, P. (2008) *Le génie adolescent*. Paris : Odile Jacob, p. 86.

Processus de décrochage scolaire et processus de décrochage adolescent : deux ruptures douloureuses ?

En nous appuyant sur les différents concepts exposés ci-dessus pour définir l'adolescence, nous pouvons émettre comme hypothèse que celle-ci est également à penser comme un moment de rupture qui se cristallise tout particulièrement dans ce moment de décrochage et d'accrochage entre l'école élémentaire et le secondaire, entre la période de l'enfance et cette « délicate transition »³⁶¹ de l'adolescence.

Nous savons désormais, suite à l'état de l'art réalisé en première partie, que le signifiant décrocheur est issu de la culture éducative et scolaire. Et nous avons vu avec les différentes recherches menées depuis une trentaine d'années que le système scolaire a pensé des dispositifs pour que ces jeunes élèves puissent non seulement se réinsérer dans la scolarité mais aussi dans l'objectif d'être en position de trouver, une fois adulte, un emploi.

Or, nous pouvons nous questionner sur les modalités du décrochage chez l'adolescent. De quoi, de qui, et d'où les adolescents décrochent-ils ? Si, comme l'écrit Barrère d'un point de vue sociologique, l'adolescence est pensée positivement comme « une construction sociale qui doit beaucoup à des représentations culturelles duales », à savoir que « l'adolescence représente une énergie, une force vitale capable de changer le cours de la société de dire un certain sens de la vie »³⁶², la psychanalyse définit cette même adolescence d'une manière plus *incertaine*. Ainsi, l'adolescence est aussi un processus de décrochage. C'est une période de la vie instable où le sujet doit se décrocher de l'enfance, se séparer de ses objets infantiles, de ses savoirs familiaux et parentaux. Il doit s'arracher à ce cocon où il a passé son enfance et les savoirs qu'il avait construits et assimilés jusqu'à présent vacillent et sont remis en cause naturellement.

Ce moment est introduit par un tourbillon qu'il s'agit alors d'appréhender et d'appriivoiser. Cette période amène le sujet à renouveler son désir, sa curiosité, son intérêt pour d'autres savoirs. Il va également s'aventurer dans les mystères amoureux et sexuels. Les résultats de cette recherche démontrent que l'adolescence est pensée comme ce moment où le sujet se décroche des savoirs infantiles pour se raccrocher à d'autres savoirs dont il décide de la priorité car chaque adolescent n'est pas préoccupé par les mêmes sujets et centres d'intérêts.

³⁶¹ RIMBAUD, A. ((1973)1991). *Op. cit.*, p. 349.

³⁶² BARRÈRE, A. (2013). *Ecole et adolescence : une approche sociologique*. Bruxelles, De Boeck, p. 8.

Mais qu'en est-il lorsque ce passage de témoin ne se déroule pas sereinement ? Comment l'adolescent assure-t-il cette transition vers l'âge adulte souvent difficile à négocier ? Sur quelles identifications dans l'école le sujet peut-il se construire pour ne pas décrocher du désir d'être là ? Le désir est en effet le moteur du sujet et certains adolescents sont en panne de celui-ci ou ne savent pas comment se *servir* de ce désir. On pourrait dire qu'ils sont *décrochés* du désir et plus rien ne semble pouvoir les faire avancer.

CHAPITRE 5 :
DE LA PULSION DE SAVOIR CHEZ L'ENFANT
AU RAPPORT AU(X) SAVOIR(S) ADOLESCENT :
PREMIÈRE ENTRÉE POUR APPRÉHENDER LE PROCESSUS
DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

« C'est le propre des cancrs,
ils se racontent en boucle l'histoire de leur cancrerie ».

Pennac, D. (2007, p. 22)

En 1925, dans une préface consacrée à l'éducation des enfants et jeunes adolescents, Sigmund Freud écrivait qu'il y avait « trois métiers impossibles : éduquer, gouverner, soigner »³⁶³. Si éduquer – et par là j'entends aussi enseigner – tend vers l'impossible, alors comment traiter le symptôme du *décrochage scolaire* ? Comment trouver des chemins de traverse³⁶⁴ – s'ils en existent – pour appréhender ce processus ?

Nous avons vu dans l'état de l'art que de nombreuses recherches et politiques éducatives ont décrié, analysé et traité le décrochage comme s'il s'agissait de combattre une déviance vis-à-vis d'une norme scolaire, soit en punissant ses délinquants, soit en réfléchissant sur les moyens à mettre en œuvre pour lutter contre ce fléau en inventant de multiples espaces, des interstices pour « récupérer » ceux qui abandonnent l'école.

En s'appuyant sur d'autres recherches évoquées également dans cette état de la question, cette thèse en sciences de l'éducation interroge autrement le(s) processus de *décrochage scolaire*, à partir de la subjectivité du principal acteur concerné, l'adolescent. Comme je l'ai présenté dans la première partie, il s'agit d'aller à la rencontre d'adolescent-es et entendre ce qu'ils/elles peuvent raconter de leur vie à l'école. Ce moyen est, selon moi, une entrée pertinente pour interroger leur rapport au(x) savoir(s) et à l'école et tenter de l'interpréter pour amener des pistes de réflexion sous un autre angle, plus qualitatif que quantitatif. En effet, il n'est pas envisageable de penser ces questions scolaires uniquement de façon descriptive en exposant des facteurs externes – notamment sociaux et familiaux – ou en questionnant uniquement les capacités cognitives et intellectuelles des élèves par des évaluations multiples.

³⁶³ FREUD, S. (1925). *Op. cit.*, p. 5.

³⁶⁴ BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (1998). *Op. cit.*

Ce cinquième chapitre commence par exposer les premières théories freudiennes sur les liens entre sexualités infantiles et pulsion de savoir. A partir de la découverte par le petit d'homme de ses origines et de ses inventions magico-sexuelles, il s'agit d'exposer comment le sujet est poussé à savoir à partir de ses *théories sexuelles infantiles*. Les apports psychanalytiques vont permettre ainsi de présenter les liens qui s'établissent entre l'apparition de la pulsion de savoir et la construction du rapport au savoir.

Dans un second temps, il s'agit d'exposer différents travaux sur le concept de *rapport au(x) savoir(s)* à partir de trois orientations théoriques complémentaires pour ma recherche : la sociologie, la psychanalyse et la philosophie. Je vais donc, en premier lieu, exposer l'évolution historique de ses différentes définitions à partir des approches sociologique et clinique d'orientation psychanalytique (essentiellement à partir des travaux de deux équipes de recherche déjà citées : le CREF de Paris Ouest Nanterre La Défense et E-SCOL de Paris8/St-Denis). Dans la continuité de cet exposé, je déplierai dans un deuxième temps une rupture théorique du concept de rapport au savoir opérée par une approche philosophique spécifique.

Ce point me servira de transition pour arriver à une autre conceptualisation du rapport au savoir. Une conception clinique d'orientation à la fois psychanalytique et philosophique élaborée à partir du mythe platonicien de la caverne et des éclairages freudiens.

« Apprendre concerne un sujet dans son entier,
et non pas seulement son intelligence et sa raison ».
Cifali, M. & Moll, J. (1994, p. 205).

La découverte de la pulsion de savoir

« Au commencement, qu'y a-t-il donc ?

Le verbe, le fantasme ? Non, l'acte.

Un acte très précis et rarement simple.

Gardons son nom, il est sexuel ».

Beillerot, J. (2000, p. 39)

La pulsion de savoir et la construction du mythe magico-sexuel

A la suite d'observations, d'analyses et d'échanges épistolaires avec ses confrères, Sigmund Freud s'interroge sur ce qui pousse l'enfant à savoir. En effet, dans deux écrits successifs, les *Trois essais sur la théorie sexuelle*³⁶⁵ et *La vie sexuelle*³⁶⁶, Freud théorise le concept de pulsion de savoir chez l'enfant à travers la découverte de la sexualité. Cette interrogation sexuelle infantile pousse l'enfant à comprendre d'où il vient et constitue, selon Freud, les prémisses de la construction de sa pulsion de savoir. Ainsi, l'enfant dont nous parle Freud dans ses *Trois essais* est un chercheur, un théoricien, qui tente de résoudre des énigmes et qui est poussé perpétuellement en avant par cette pulsion irréductible. Pour Freud, la pulsion de savoir trouve alors sa source dans la sexualité³⁶⁷. La curiosité et l'envie d'apprendre débutent dès la naissance et se cristallise dans l'enfance – vers l'âge de trois ans – sur ses intérêts sexuels. Dans ces deux écrits, Freud affirme que la pulsion de savoir chez l'enfant apparaît en même temps que l'émergence d'une vie sexuelle qu'il synthétise par la formule que poserait tous les enfants de cet âge à leur entourage : « d'où viennent les enfants ? »³⁶⁸. Ainsi, il

³⁶⁵ FREUD, S. (1905 (1987)). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.

Cet ouvrage comprend trois essais respectivement dénommés : « Les aberrations sexuelles », « La sexualité infantile » et « Les métamorphose de la puberté ».

³⁶⁶ FREUD, S. (1969). *La vie sexuelle*. Paris : PUF.

Cet ouvrage est un recueil de plusieurs textes de Freud. Les deux textes principaux à partir desquels je vais alimenter ce chapitre sont : « Les explications sexuelles données aux enfants (1907) » (répertorié ici sous le sigle *ESDE*) et « Les théories sexuelles infantiles (1908) » (répertorié ici sous le sigle *TSI*).

³⁶⁷ FREUD, S. (1905 (1987)). La sexualité infantile. In *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard, p. 123 :

« La psychanalyse nous a appris que la pulsion de savoir des enfants est attirée avec une précocité insoupçonnée et une intensité inattendue par les problèmes sexuels, voire qu'elle n'est peut-être éveillée que par eux seuls. »

³⁶⁸ FREUD, S. (1907 (1969)). Les explications données aux enfants. In *La vie sexuelle*. Paris : PUF, p. 10.

cherche très tôt à savoir d'où il vient. La question n'étant pas tellement de comprendre ce qu'il fait là mais plutôt de trouver des réponses à *comment* il est arrivé là.

Pour l'inventeur de la psychanalyse, l'ignorance imposée par l'entourage concernant ces questions conduit à la constitution des psychonévroses et à des dommages causés à la vie sexuelle. Il se demande alors si l'on peut « d'une façon générale, donner aux enfants des explications sur ce qui concerne la vie sexuelle » et « à quel âge et de quelle manière cela peut-il être fait »³⁶⁹, car « le fait de cacher quelque chose aux garçons et aux filles leur fait soupçonner d'autant plus la vérité »³⁷⁰.

Ainsi, réprimer l'enfant dans sa découverte du monde et de la sexualité conduirait le sujet à une autocensure de son désir de savoir alors même qu'il est admis qu'il est « capable bien avant d'avoir atteint la puberté de réaliser la plupart des exploits psychiques de la vie amoureuse (la tendresse, le dévouement, la jalousie) »³⁷¹.

Dans ce sens, une note liminaire aux *Trois essais sur la théorie sexuelle* précise que cette « pulsion de savoir trouve sa source dans la sexualité »³⁷². Cette sexualité n'est pas à entendre au sens d'une sexualité génitale mais infantile. Freud précise qu'il s'agit d'une sexualité au sens élargi et remet en cause les croyances populaires de son époque³⁷³. En effet, celle-ci est bien présente dès le stade de l'*infans* – lorsque l'enfant ne parle pas encore.

La pulsion de savoir se construit alors et l'enfant élabore ses propres récits et mythes de l'origine. Mais, n'ayant pas les moyens à sa disposition pour résoudre cette énigme, il laisse de côté cette investigation pour investir petit à petit d'autres objets de savoir.

Selon Freud, si la pulsion de savoir trouve sa source dans le sexuel, alors il convient de s'interroger à la fois sur l'*objet* même du sexuel et sur le *but* du sexuel, c'est-à-dire « l'acte auquel pousse la pulsion »³⁷⁴. Ce but sexuel n'est pas seulement à comprendre comme « l'union des parties génitales dans l'acte appelé accouplement » mais aussi les activités telles que toucher ou encore regarder qui sont « elles-mêmes accompagnées de plaisir (...) et accroissent l'excitation, qui doit se soutenir jusqu'à ce que le but sexuel terminal soit

³⁶⁹ FREUD, S. (1907 (1969)). *Op. cit.*, p. 7.

³⁷⁰ *Idem.*, p. 8.

³⁷¹ *Idem.*, p. 9.

³⁷² FREUD, S. (1905 (1987)). *Op. cit.*, p. 23 :

« C'est un élément de la conception populaire de la pulsion sexuelle que de croire que celle-ci est absente durant l'enfance et ne s'éveille qu'au cours de la période de la vie désignée par le terme de puberté ».

³⁷³ *Idem.*, p. 93.

³⁷⁴ *Idem.*, p. 38.

atteint »³⁷⁵. La pulsion sexuelle est polymorphe et vise à supprimer une tension corporelle : il s'agit de pulsions partielles. C'est-à-dire qu'elles fonctionnent au début indépendamment et tendent à s'unir libidinalement par la suite.

Dans cette quête, l'enfant freudien cherche à comprendre d'où il vient. Alors qu'il en vient à soupçonner qu'il y a quelque chose d'interdit lorsque les parents éludent la question, il va construire ce que Freud nomme des théories sexuelles infantiles. L'enfant construit des fantasmes, des mythes pour « remplir » le trou du savoir sur cette question plutôt que d'attendre des réponses d'adultes qui ne satisferont pas sa curiosité. Le mythe, nous explique Mircéa Eliade, « raconte une histoire sacrée ; il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des commencements ». Ce philosophe précise que « le mythe raconte comment, grâce aux exploits des Êtres Surnaturels, une réalité est venue à l'existence, que ce soit la réalité totale, le Cosmos, ou seulement un fragment ». C'est donc « toujours le récit d'une création »³⁷⁶. Le mythe est bien utile en réalité car il se passe « de cause puisqu'il est cause absolue, origine au-delà de laquelle on ne peut pas remonter »³⁷⁷. Freud affirme que la plus centrale de toutes ces théories « consiste à attribuer à tous les humains, y compris les êtres féminins, un pénis » qui « pour l'enfant, est la zone érogène directrice, l'objet sexuel auto-érotique primordial »³⁷⁸. Pour l'enfant, la femme et l'homme détiennent un pénis. Ainsi, dans le développement de ses théories sexuelles infantiles, l'enfant est convaincu de l'inexistence du vagin chez sa mère. Il n'y a qu'un seul sexe : le pénis. Ainsi, posséder le symbole du pénis, le phallus, est tout l'enjeu de la théorisation infantile : l'avoir marque le risque de le perdre (la castration) et ne pas l'avoir marque le désir de le posséder (expérience de la perte).

Ainsi, nous dit Freud, dans sa recherche de ses origines, puisqu'il ne conçoit pas d'autres orifices, l'enfant croit qu'il est « évacué comme un excrément, une selle »³⁷⁹. Il advient alors au monde par le seul orifice « visible », à savoir l'anus. Par la suite, ses recherches sexuelles infantiles se poursuivent et l'enfant continue de construire des histoires comme par exemples le fait de naître par le nombril qui s'ouvre ou le ventre fendu en deux « pour que l'enfant en soit extrait, comme cela arrive au loup dans le conte du petit chaperon rouge »³⁸⁰.

³⁷⁵ *Idem.*, p. 57.

³⁷⁶ ELIADE, M. (1963 (2009)). *Aspect du mythe*. Paris : Gallimard, p. 16.

³⁷⁷ MIJOLLA-MELLOR, S. (2002). *Le besoin de savoir : théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod, p. 81.

³⁷⁸ FREUD, S. (1907 (1969)). *Op. cit.*, p. 19.

³⁷⁹ *TSI*, p. 21.

³⁸⁰ *Idem.* p. 21.

Pulsion de savoir et désir de savoir

Pourquoi présenter les théories sexuelles infantiles pour comprendre le désir de savoir et le rapport aux savoirs ? Martine Menès nous éclaire sur cette question. Elle affirme que « pour apprendre, il faut désirer apprendre » car le désir est le moteur de tout apprentissage. C'est, précise-t-elle, une « force singulière qui caractérise l'être humain et oriente sa vie ». Elle nous rappelle d'ailleurs dès son introduction – en citant le sociologue Bernard Charlot – qu'« il n'y a de rapport au savoir que d'un sujet et il n'y a de sujet que désirant »³⁸¹. En effet, je pense comme Menès que le rapport aux savoirs est singulier et que chaque sujet est un être désirant. Il n'y a pas de sujet sans désir et il n'y a pas de rapport au savoir sans désir de savoir. Ce désir de savoir se construit à partir de la *libido*, cet ensemble de « l'énergie vitale, psychique, qui pousse chacun à aimer, certes, mais aussi à inventer sa vie, à apprendre, à choisir telle ou telle profession, à faire des enfants éventuellement »³⁸². Cette *libido* signifie en latin *désir*. Il s'agit alors de s'appuyer sur le sens de la pulsion sexuelle, et donc de l'origine du monde, mais aussi à cet ensemble d'énergie psychique qui, toute entier, pousse ou justement ne pousse pas le sujet vers un désir de savoir. Alors, qu'en est-il de ce désir ?

En octobre 1969, dans sa brève *Note sur l'enfant*, Lacan se questionne sur la provenance du désir et affirme que le désir de l'enfant passe irrémédiablement par l'autre. D'un côté, la mère comme porteuse « du manque » et le père comme « le vecteur d'une incarnation de la Loi dans le désir »³⁸³. Pour devenir sujet, l'enfant en passe par le désir de la mère à le présentifier comme sujet. Il devient le « symptôme dans la structure familiale ». C'est l'intérêt que porte la mère à son enfant qui le conditionne alors comme sujet. Il devient, nous dit Lacan, « objet de la mère, et n'a plus de fonction que de révéler la vérité de cet objet »³⁸⁴, à savoir le désir. C'est dans cette dualité mère-enfant que ce dernier se constitue comme sujet désirant, ce qui fera dire à Menès qu'« un nourrisson qui ne rencontre aucun désir particulier à son égard chez aucun adulte reste dans la détresse initiale de sa venue au monde »³⁸⁵.

Une fois cette séparation opérée, l'enfant va aller à la rencontre des autres objets d'investissements libidinaux qui l'entourent et qui vont devenir en quelque sorte les premiers objets de ses désirs. Pour paraphraser Piera Aulagnier, lorsque l'enfant découvre que son désir

³⁸¹ CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, p. 94.

³⁸² MENÈS, M. (2012). *L'enfant et le savoir : d'où vient le désir d'apprendre ?* Paris : Le Seuil, p. 14.

³⁸³ LACAN, J. (1969 (2001)). « Note sur l'enfant ». In *Autres Ecrits*. Paris : Le Seuil, p. 373.

³⁸⁴ *Idem.*, p. 374.

³⁸⁵ MENÈS, M. (2012). *Op. cit.*, p. 49.

est différent de celui de sa mère et qu'il opère donc une séparation, il comprend alors qu'il n'est plus l'« objet exclusif du désir maternel ». Par ce mouvement, « il devra renoncer dès qu'il a l'intuition de la possibilité d'un désir de l'Autre pour un *ailleurs* qui le déloge de cette position d'objet exclusif du plaisir »³⁸⁶ maternel.

Pulsions et destins des pulsions

Quel serait alors le but de la pulsion de savoir ? Pourquoi associer ce destin de pulsion à la sexualité³⁸⁷ ? Pour répondre à cette interrogation, je reprends l'hypothèse introduite par Jacky Beillerot de la question objectale : le savoir en tant que désir de maîtrise. Selon Beillerot, le savoir est un objet de désir de maîtrise car il constitue l'autre en tant que sujet à part entière alors que le désir de savoir pousse vers la maîtrise de l'autre pour le dominer. Se pose donc la question de comprendre ce qui se joue dans la relation à l'autre, enseignant, pour ces adolescents ? Y-a-t-il un rapport de maîtrise dans la relation pédagogique ? Du côté de l'enseignant ? Et/ou du côté de l'élève ? L'enseignant désire-t-il connaître le désir de l'adolescent dans son apprentissage ? A l'inverse, les élèves en passent-ils par le savoir de l'autre pour construire leur propre rapport aux savoirs ? Autrement dit, explique Beillerot, « le désir de savoir se développe pour faire face à la frustration provoquée par l'absence de l'objet, partiel puis total ». De plus, ce même désir de savoir est à la fois « une sorte de compensation, sur fond de manque et de deuil, et une source inépuisable, renouvelable en permanence, qui en fait un désir puissamment constructeur et civilisateur »³⁸⁸.

Qu'en est-il alors pour ces adolescents empêchés de penser et qui décrochent progressivement de la scène scolaire ? Sont-ils dans l'incapacité de faire face et de compenser ce manque ?

³⁸⁶ AULAGNIER, P. (1975 (2013)). *Op. cit.*, p. 94.

³⁸⁷ FREUD, S. (1915 (2010)). *Pulsions et destins de pulsions*. Paris : PUF, p. 15-16 :

Dans son texte sur les *Pulsions et destins de pulsions*, Freud écrit dans un premier temps que « la pulsion serait un stimulus pour le psychisme ». Ce stimulus pulsionnel, qu'il nomme par la suite « besoin » doit être supprimé par la recherche d'une satisfaction. La pulsion est donc une poussée psychique qui conduit le sujet à satisfaire l'état de stimulus. Freud en distingue trois sortes : les pulsions originaires, les pulsions du moi ou pulsions d'autoconservation et les pulsions sexuelles. Ces dernières, qui nous intéressent dans ce développement plus particulièrement, sont nombreuses et sont issues de sources organiques multiples et tendent vers « l'accession au plaisir d'organe ». La question que se pose alors Freud est de comprendre les destins de ces pulsions. Il en reconnaît quatre sortes : le reversement dans le contraire ; le retournement sur la personne propre ; le refoulement et la sublimation.

³⁸⁸ BEILLEROT, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 70.

Dans son essai *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*³⁸⁹, Freud s'interroge sur le désir de savoir et sur ses divers destins : l'inhibition, l'obsession ou encore la sublimation chez Vinci à travers l'art. Ainsi, le désir de savoir et d'apprendre peut se confronter à un obstacle et rentrer en conflit avec un autre désir, plus inconscient : c'est ce que Serge Boimare a étudié comme étant la peur et le refus d'apprendre³⁹⁰. Ce manque de désir, pourrait-on dire, semble indispensable à explorer.

En s'appuyant sur ces éclairages psychanalytiques, nous voyons que la découverte de cette pulsion de savoir se construit entre autre à partir de mythes infantiles. Ainsi, je souhaite exposer désormais un autre mythe, celui de la Caverne de Platon, pour poursuivre cette conceptualisation du rapport au savoir chez le sujet.

³⁸⁹ FREUD, S. (1910 (2012)). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*. Paris : PUF.

³⁹⁰ BOIMARE, S. (1999 (2004)). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

L'allégorie de la caverne : des savoirs infantiles à la construction d'un rapport aux savoirs

Condensant de manière magistrale la pensée de Platon, le mythe de la caverne peut encore et toujours servir de point d'ancrage pour interroger le monde humain actuel. La lecture de son allégorie est très utile pour penser et conceptualiser l'évolution du Sujet dans son rapport au monde et la « construction » de son rapport aux savoirs. Platon métaphorise et assimile d'une part le monde souterrain de la caverne à l'ignorance et aux illusions, et, d'autre part le monde extérieur et l'illumination du soleil dont il fait un symbole de la connaissance. Enfin, les prisonniers représentent les Hommes de l'humanité. A partir de ces différentes métaphores, je m'autorise à une autre lecture. En effet, si je reprends l'enseignement de Platon, j'é mets l'hypothèse métaphorique (et sûrement, dans un premier temps tout du moins, caricaturale) que le chemin parcouru par le prisonnier est comparable au chemin que parcourt tout sujet dans sa quête de sens, passant de ses savoirs infantiles à la construction de son propre rapport aux savoirs. Ce détour philosophique me sert d'appui par la suite pour penser la construction d'un rapport aux savoirs en lien avec les théories freudiennes de l'enfant chercheur, curieux de ses origines au moment de l'entrée dans l'étape de sa sexualité.

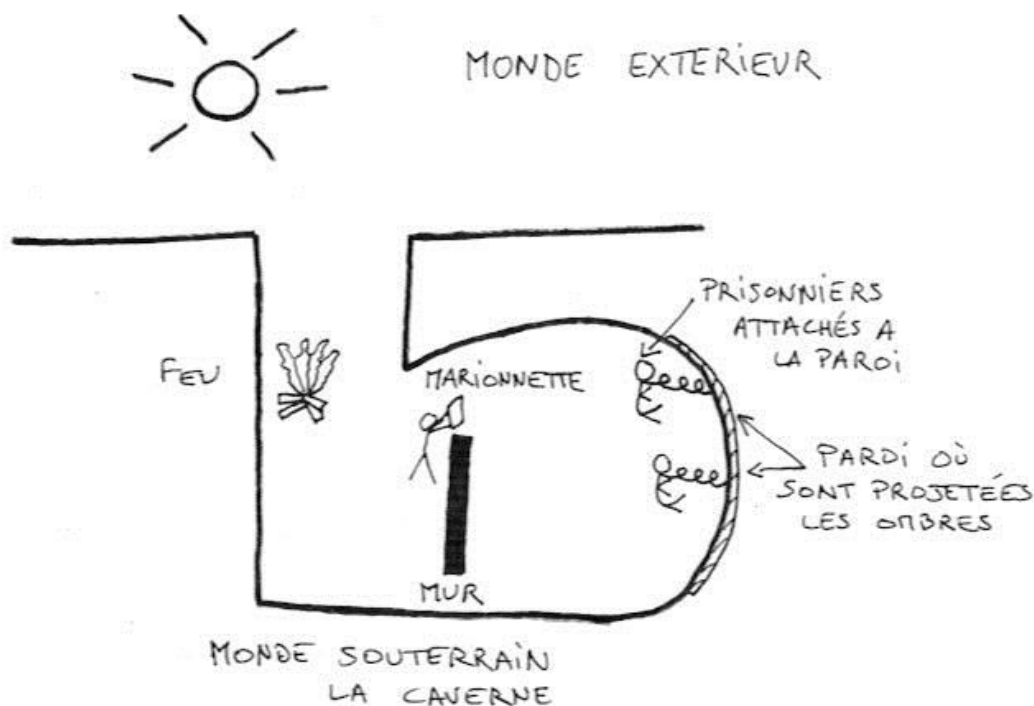
Explication du mythe

Pour bien comprendre comment je vais appréhender ce mythe, il me semble plus pertinent et plus lisible de reprendre intégralement certains passages du récit de Platon plutôt que de le paraphraser :

« Figure toi des hommes dans une demeure souterraine, en forme de caverne, ayant sur toute sa largeur une entrée ouverte à la lumière ; ces hommes sont depuis l'enfance, les jambes et le cou enchaînés, de sorte qu'ils ne peuvent bouger ni voir ailleurs que devant eux, la chaîne les empêchant de tourner la tête ; la lumière leur vient d'un feu allumé sur une hauteur, au loin derrière eux ; entre le feu et les prisonniers passe une route élevée : imagine que le long de cette route est construit un petit mur, pareil aux cloisons que les montreurs de marionnettes dressent devant eux et au-dessus desquelles ils font voir leurs merveilles »³⁹¹.

³⁹¹ PLATON (1966). Livre VII. In *La République*. Paris : Garnier-Flammarion, p. 273.

Pour représenter cette allégorie, je propose le schéma suivant :



“Schéma de la caverne”

Dans son dialogue, Platon explique à son interlocuteur la manière dont se déroule la scène de la caverne, symbolisant ce que sont les Hommes d’après lui. Les prisonniers attachés au mur sont là depuis leur enfance et n’ont « jamais vu autre chose d’eux-mêmes et de leurs voisins que les ombres projetées par le feu sur la paroi de la caverne qui leur fait face »³⁹². Derrière eux, des hommes projettent ces ombres avec des marionnettes, à l’aide de la lumière d’un feu. Ces ombres symbolisent l’ignorance, le monde des illusions que l’Homme croit vrai et qu’il n’attribue « de la réalité qu’aux ombres des objets fabriqués »³⁹³ et projetés sur la paroi. Platon demande à son interlocuteur ce qui arriverait à ces prisonniers si on « les guérissait de leur ignorance »³⁹⁴. Le terme employé est assez fort : il nous parle de guérison contre l’illusion. De manière progressive, Platon détache un prisonnier dans un premier temps pour le retourner afin qu’il voit l’ensemble de la caverne ainsi que ceux qui lui montrent les ombres. Puis, il l’emmène dehors vers le monde intelligible. D’abord ébloui par la lumière du

³⁹² *Idem.*

³⁹³ *Idem.*, p. 274.

³⁹⁴ *Idem.*

soleil, le prisonnier ne veut rien en croire. Puis, il accepte de laisser derrière lui ce qu'il prenait pour vrai afin d'entendre une autre vérité, celle du monde de la connaissance, symbolisé ici par le soleil « qu'il pourra voir et contempler tel qu'il est »³⁹⁵. Cela fait de lui un philosophe, nous dit Platon, qui devra à son tour aller convaincre un nouveau prisonnier dans la caverne.

A quoi me sert le mythe ?

Le mythe de la caverne n'est que le début du livre VII de *La République* ; la suite étant consacrée à la classification des régimes politiques. Dans l'extrait sur lequel s'appuie mon raisonnement, Platon nous parle de la vérité et du chemin que l'Homme doit réaliser pour accéder à cette nouvelle réalité. Cette réalité, je choisis de la nommer *connaissance*, ou plus exactement *savoir*. Cette vérité représente chez Platon la réalité, le monde extérieur de la caverne. Dans ce raisonnement, cette même caverne peut représenter le milieu familial, le stade de l'*infans*, les prémisses de la pulsion de savoir³⁹⁶ déjà évoquées de Freud, l'ensemble des éléments Alpha³⁹⁷ théorisé par Wilfried Bion ou encore la Zone Intermédiaire d'Expérience³⁹⁸ pensée par Donald W. Winnicott. Ces ombres représentent, dans mon étude, l'ensemble des savoirs infantiles et familiaux. A l'inverse, l'extérieur de cette même caverne symbolise le monde hors cellule familiale, le monde social, et particulièrement l'école (lieu symbolique et réel de l'accès aux savoirs).

Pour expliquer mon développement, je reprends la construction du mythe. Pour Platon, l'Homme ne peut accéder au monde intelligible que progressivement et ne peut se réaliser qu'indirectement et par étapes. Son allégorie compare les prisonniers de la caverne qui ne vivent qu'avec des illusions, à l'ignorance des Hommes en général. Nous pouvons nous décaler de cette allégorie, d'une part, en comparant les prisonniers au stade de l'*infans*, au stade de l'enfance et de l'adolescence, et d'autre part, en transposant l'accès vers le soleil chez Platon à la construction du rapport aux savoirs du sujet. Le passage serait donc la progression du sujet : il passe de ses propres savoirs infantiles (les ombres projetées sur la

³⁹⁵ *Idem.*

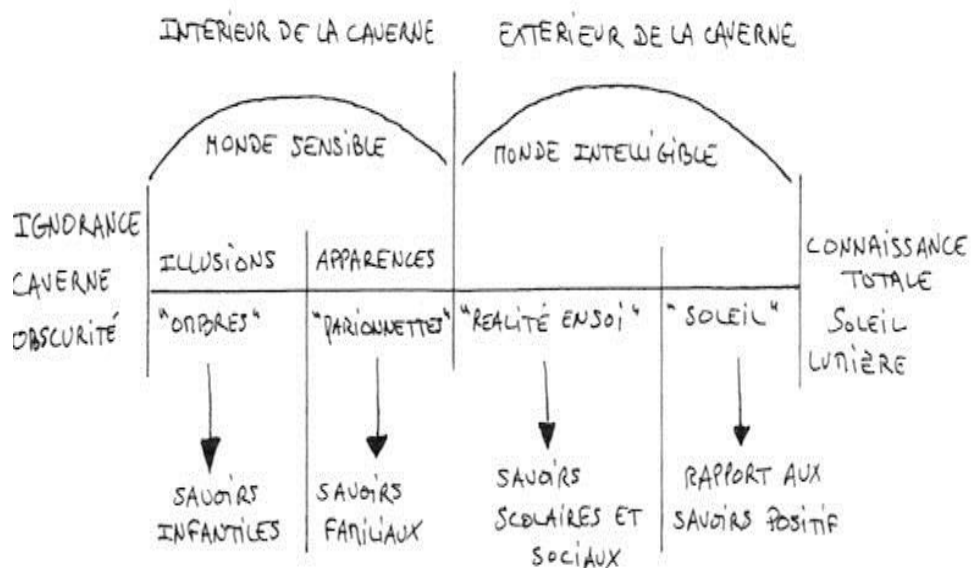
³⁹⁶ FREUD, S. (1905 (1987)). *Op. cit.*.

³⁹⁷ BION, W.R. (1961). *Op. cit.*

³⁹⁸ WINNICOTT, D.W. (1971 (1975)). *Op. cit.*

paroi), aux savoirs familiaux (le prisonnier voit les marionnettistes), pour enfin accéder aux savoirs sociaux et scolaires (le prisonnier sort de la caverne, est ébloui par le soleil et accepte petit à petit de nouvelles connaissances). La finalité est de parvenir à son propre rapport aux savoirs, et plus largement son rapport au monde. Platon nous explique dans son mythe que l'état dans lequel se trouvent les prisonniers montre l'état des Hommes et leur manière de vivre et de penser.

Afin de mieux saisir mon raisonnement et avant d'en tisser les différents fils, voici un schéma pour expliciter à la fois l'allégorie de Platon et ma propre métaphore du rapport aux savoirs :



“La dialectique de Platon ou la construction du rapport aux savoirs”

Dans le regard croisé que je propose entre la philosophie platonicienne et la psychanalyse, j'é mets l'hypothèse que les ombres symbolisent chez le petit d'homme sa propre construction de savoirs, ses savoirs infantiles qu'ils croient être la réalité en soi et que nul ne peut venir contester. Le plus symbolique des savoirs est la construction des théories sexuelles infantiles que Freud introduit par la question : « D'où viennent les enfants ? »³⁹⁹. Ici, la question n'est pas tant de connaître la vérité pour l'enfant que de trouver lui-même des réponses

³⁹⁹ FREUD, S. (1907 (1969)). *Op. cit.*

satisfaisantes qui le protégeront psychiquement et intellectuellement. D'autres mythes que la caverne, comme celui des enfants qui naissent dans les choux et celui du bébé amené par une cigogne, illustrent d'ailleurs très bien cette construction des savoirs infantiles. Cette réponse est pour le moment suffisante pour l'enfant, tout comme les ombres sont suffisantes pour les prisonniers de Platon. Mais ce captif, tout comme l'enfant, ne va pas rester éternellement dans cette illusion. Il va devoir, par étapes, se déplacer. Déplacer ses idéaux, ses représentations. Inconscient du caractère erroné de ses illusions, celles-ci ne perturbent pas l'enfant. A ce stade infantile, il est incapable de penser qu'il existe autre chose en dehors de ce qu'il croit. Platon propose alors de les guérir de cette ignorance. Cette guérison est rendue possible par l'éducation, d'abord familiale puis sociale et scolaire.

Tout comme Platon décide de détacher un prisonnier pour l'amener au dehors de la caverne, l'environnement familial accompagne l'enfant à sortir de ses illusions pour entrer dans les savoirs familiaux : ceux-ci étant plus « vrais » que les savoirs infantiles mais encore ancrés dans une certaine illusion, une certaine croyance, une certaine transmission plutôt subjective propre à chaque famille. Dans ses *Explications sexuelles données aux enfants*, Freud traite de ces savoirs familiaux en les comparant, entre autres, à une « cachotterie »⁴⁰⁰ faite par les parents qui ne savent pas toujours répondre à l'énigme originelle posée par l'enfant. Mais quelques soient ces réponses, celles-ci marquent un détachement qui ne s'opère, nous dit Platon, que dans la douleur d'accepter une nouvelle vérité. Dans un autre texte déjà cité plus haut sur *Les théories sexuelles infantiles*, Freud écrit que cette transition est une première occasion pour l'enfant de vivre à « un conflit psychique »⁴⁰¹ car il doit faire face au choix incertain entre ses motions pulsionnelles naturelles et le récit des « grandes personnes » qui font pour lui autorité. Il a défini cette transition comme une castration⁴⁰² qui ne s'opère pas tranquillement et l'enfant fera des allers et retours entre ce qu'il est persuadé de connaître et les nouveaux savoirs familiaux qu'on lui propose. C'est ce cheminement que je compare à la

⁴⁰⁰ *Idem.*, p. 8 :

« Je crois plutôt que le fait de cacher quelque chose aux garçons et aux filles leur fait soupçonner d'autant plus la vérité ». (...) « Ce qui provoque la “cachotterie” des adultes à l'égard des enfants n'est rien d'autre certainement que la prudence habituelle et ma mauvaise conscience de ces parents eux-mêmes (...) ».

⁴⁰¹ FREUD, S. (1908 (1969)). *Les théories sexuelles infantiles*. In *La vie sexuelle*. Paris : PUF, p. 18 :

« Ce conflit psychique peut devenir bientôt un “clivage psychique” ; l'une des deux opinions, qui va de pair avec le fait d'être un bon petit garçon mais aussi avec l'arrêt de la réflexion devient l'opinion consciente dominante ; l'autre, ayant reçu, entre-temps, de la part du travail de recherche, de nouvelles preuves, qui n'ont pas le droit de compter, devient l'opinion réprimée, “inconsciente” ».

⁴⁰² *Idem.* p. 20 :

« Les légendes et les mythes témoignent de la révolte qui bouleverse la vie affective de l'enfant, de la terreur qui liée au complexe de castration ; dans cette mesure, plus tard, la conscience répugnera encore à se souvenir de celui-ci ».

montée vers l'extérieur de la caverne platonicienne⁴⁰³ qui va conduire le sujet vers d'autres vérités, d'autres savoirs plus objectifs : les savoirs sociaux et scolaires⁴⁰⁴. Cette connaissance est symbolisée chez Platon par le soleil qui éblouit le prisonnier (l'enfant) qui doit accepter de se confronter à ces nouveaux savoirs, accepter de se soumettre à l'ignorance dont il est l'objet pour accéder à cette nouvelle connaissance. Dit de manière opératoire, le résultat visé par l'éducation et la pédagogie correspond à la construction d'un propre rapport aux savoirs pour l'enfant puis l'adolescent. Mais que se passe-t-il si ces différentes étapes ne se déroulent pas de manière sereine ? Comment ne pas décrocher de l'école alors qu'il faut décrocher de ces différents savoirs préconstruits ? Comment se détacher de ses liens (que ce soit de la paroi ou de la famille par exemple), opérer donc un décrochage – d'avec les savoirs infantiles – pour ne pas décrocher des savoirs académiques et plus tard, de l'école en général ? Comment décrocher pour s'accrocher ?

Une partie de mon raisonnement sur les processus de *décrochages/accrochages scolaires* trouve ses racines dans ces interrogations.

Ce cheminement philosophique est nommé par Platon la dialectique. Celle-ci ne s'opère que par le dialogue pour accéder à la vérité. Sans me prétendre philosophe, je m'appuie volontiers sur cette conception en la croisant avec les apports de la psychanalyse. Cette rencontre me permet de construire une position de chercheur-clinicien, souhaitant non pas observer des adolescents mais en les rencontrant. Dialoguer avec des adolescents, non pas pour prétendre accéder à une vérité comme nous l'enseigne Platon, mais pour construire un espace de création, de confusion des langues, pour appréhender le rapport aux savoirs et à l'école des adolescents d'aujourd'hui et questionner le processus du décrochage scolaire.

⁴⁰³ La caverne est donc ici comparée à la cellule familiale.

⁴⁰⁴ Il est entendu par « savoirs scolaires » les savoirs académiques enseignés à l'école et il est entendu par « savoirs sociaux » l'ensemble des connaissances que peut assimiler un sujet en dehors de la cellule familiale ou scolaire : ce sont les savoirs de la Cité (au sens de la vie sociale), les savoirs des pairs, les savoirs des différents médias, les expériences sociales, amoureuses et/ou amicales, etc.

Le rapport au savoir : construction d'un concept

Sociologie et clinique psychanalytique du rapport au savoir : deux approches théoriques antagonistes et complémentaires

« Si je choisis le terme de désir,
c'est que je désire le désir,
je désire ce mot et pas un autre ».
J. Beillerot, J., (1966, p. 51)

Il est difficile d'établir le moment historique du premier emploi du concept *rapport au savoir*. Dans les numéros de la revue *Education permanente* de 1977 et 1979, nous trouvons entre autres des articles de Bernard Charlot et de Jacky Beillerot qui traitent de cette notion en gestation. Ces deux chercheurs ont travaillé respectivement dans l'équipe ESCOL-CIRCEFT⁴⁰⁵ à Paris 8/St-Denis et du CREF⁴⁰⁶ à Paris 10/Nanterre et ont contribué à rendre ce concept intelligible et indispensable pour penser le sujet en éducation. Même si ces deux visions sont différentes, il me semble qu'elles sont complémentaires.

Dans le numéro de 1977, Charlot donne au savoir « un statut épistémologique, social et pédagogique »⁴⁰⁷, tandis que Beillerot note « qu'il y manque aussi l'inconscient du savoir, ou plus largement une interrogation sur : « que me fait le savoir ? » ». Beillerot croit en effet « qu'on ne peut plus parler du savoir sans éclairer et éclaircir sa propre position par rapport au savoir »⁴⁰⁸. Dans ce premier numéro, un autre chercheur, Malglaive, interroge le savoir objectif et le savoir subjectif à partir de trois axes : la pratique sociale, l'histoire et le langage. Partant du constat que l'humanité se construit par accumulation de savoir et d'idées nouvelles, cet auteur nous rappelle que ces « objets de connaissances ont une double existence » car ils

⁴⁰⁵ Equipe de recherche « Education, Socialisation et Collectivités Locales » (ESCOL), créée par B. Charlot en 1987. Initialement, leurs travaux s'intéressent au rapport au savoir chez les jeunes de banlieue et remettent en question la fatalité de l'échec scolaire. Une longue recherche menée entre 1988 et 1991 est synthétisée dans l'ouvrage de Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

⁴⁰⁶ Equipe de recherche « Centre de Recherche Education et Formation » (CREF), à l'université Nanterre-X.

⁴⁰⁷ CHARLOT, B. (1977). Le savoir, statut épistémologique, social et pédagogique. In *Education Permanente*, 39-40, pp. 45-60.

⁴⁰⁸ BEILLEROT, J. (1977). Le débat continue. In *Education Permanente*, 39-40, pp. 124-128.

sont à la fois subjectifs et « existent dans la pensée individuelle, dans la mesure où les idées n'ont aucune réalité indépendante de la conscience des hommes » et objectifs parce qu'ils « deviennent un patrimoine de l'humanité lorsqu'ils ont été produits »⁴⁰⁹.

Deux années plus tard, en 1979, la revue consacre un dossier thématique sur le rapport au savoir. Même si le titre est au singulier, Charlot démontre dans un nouvel article⁴¹⁰ « qu'il n'y a pas un Savoir mais des savoirs, et que tout individu qui acquiert un savoir est socialement situé, ainsi que tout individu et toute institution qui transmet ce savoir ». Il précise que l'acquisition d'un savoir est toujours expliqué du côté de l'apprenant et non du côté du formateur sans prendre en considération ses « besoins » et ses « motivations ». Sans se référer à la psychanalyse, nous constatons que sa réflexion s'établit à partir du sujet apprenant et non à partir du sujet formant. Son propos renvoie par ailleurs au mouvement de la pédagogie psychanalytique où l'enfant doit être le sujet central de la réflexion. Pour Charlot, notre rapport au savoir est un rapport finalisé : nous ne retenons que ce qui peut nous servir à résoudre un problème, une situation. Ainsi, « le sens d'un savoir y dépend de sa pertinence, c'est-à-dire de sa capacité à structurer une situation, à guider un ensemble d'actes et à maîtriser les variations d'une situation »⁴¹¹. Le savoir est ici pensé comme un instrument plutôt que comme un objectif. Ce n'est pas une finalité en soi mais une étape, prise dans un processus de pensée pour résoudre une énigme. A l'instar de Charlot, je pense effectivement que c'est ce défaut d'outil qui peut laisser notamment l'adolescent sans réponse face à son échec dans l'école. Et nous le verrons dans le travail empirique, le savoir fait souvent défaut de sens pour certains des sujets rencontrés qui ne comprennent pas toujours comment l'utiliser. Certains d'entre eux, par exemple, se demandent notamment à quoi peut leur servir l'Histoire qu'on veut leur faire apprendre, alors que l'essentiel de ce qui les préoccupe est leur présent pour inscrire leur futur. Pris comme finalité et non comme instrument, ce savoir ne peut faire sens pour ces adolescent-es.

⁴⁰⁹ MALGLAIVE, G. (1977). Défense et illustration du cours magistral. In *Education Permanente*, 39-40, pp. 63-121.

⁴¹⁰ CHARLOT, B. (1979). Dis-moi ce que tu comprends, je te dirais ce que tu es. In *Education Permanente*, 47, pp. 5-21.

⁴¹¹ *Idem.*

Dans certains articles de ce numéro, que ce soit celui de Aumont⁴¹² ou de Charlot précédemment cité, ou encore dans le livre de Figeat et Charlot paru la même année, la notion de rapport au savoir est reliée en permanence à la question du rapport au langage et au pouvoir. Avec une vision qualifiée d'historico-marxiste, ces chercheurs voient dans l'échec scolaire autre chose qu'un simple handicap socioculturel. Pour eux, l'accès au savoir, c'est l'accès au pouvoir, seul responsable de la lutte des classes et du système capitaliste. Ils écrivent notamment que la notion de « rapport social au savoir » permet de désigner « la position différente et antagoniste des classes sociales dans le processus de production et non une différence individuelle d'aptitude innée ou acquise »⁴¹³. Plus récemment, d'autres chercheurs du laboratoire E-SCOL, comme Bautier et Rochex, ont repris les précédents travaux de Charlot et expliquent que « l'école est bien reproductrice du social en ce que les positions acquises par l'accès au savoir et à certains types de savoirs sont socialement classantes ». Je m'appuie volontiers sur leurs travaux pour affirmer avec eux que, même si ce n'est pas le seul facteur à prendre en considération, « les phénomènes d'échec et de déscolarisation trouvent avant tout leurs racines dans la pauvreté et la dégradation de la situation sociale des familles »⁴¹⁴.

En revanche, dans les apports de Beillerot, il n'y a pas de vision politique mais une posture clinique. C'est la place du sujet qui est centrale, et du Sujet de l'inconscient plus particulièrement. En effet, il insiste sur le fait « qu'il ne soit pas fait l'économie d'une interrogation exceptionnelle, celle de la singularité du sujet » pour penser le rapport au savoir. Son nouvel article aborde une notion psychanalytique importante traitée initialement par Freud et de nombreux psychanalystes : le manque. Il y a une volonté de savoir car il y a un manque de savoir. Pour Beillerot, « je ne peux savoir que ce que je cherche à savoir ». Le savoir est une appropriation de connaissances. Je m'appuie essentiellement sur les apports de Beillerot qui insiste sur ce point important : « la question du savoir est la question de ma vie, de mon rapport à un tout, à la totalité, question pour laquelle je ne dispose que des réponses de savoirs parcellisés. Et à chaque fois, les savoirs acquis et accumulés masquent et tracent concrètement le signe du manque, du manque de savoir »⁴¹⁵. Plus précisément, il note que le savoir et le manque conduisent irrémédiablement au doute. L'appropriation du savoir marque

⁴¹² AUMONT, B. (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ?. In *Education permanente*, 47, pp. 53-58.

⁴¹³ FIGEAT, M. & CHARLOT, B. (1979). *L'école aux enchères*. Paris : Payot, p. 225.

⁴¹⁴ BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF, p. 6.

⁴¹⁵ BEILLEROT, J. (1979). Le savoir, rapport et appropriation. In *Education permanente*, 47, pp. 45-51.

à la fois une « dynamique nécessaire au sujet » (avoir ou ne pas avoir de connaissances dans tel ou tel domaine par exemple) et en même temps, elle porte la marque de « la possibilité de combler le manque » (qui lui, ne relève que de l'être et non de l'avoir).

Il y a donc deux réflexions, l'une à partir du sujet social et l'autre à partir de la subjectivité :

- d'une part, le *rapport* est singulier et place le sujet en acteur de l'acte d'apprendre ;
- d'autre part, ce même *rapport* est pluriel car il se construit dans une interaction avec les autres qui « parlent » aussi le savoir.

Du côté de la sociologie, Charlot écrit en 1982 que le rapport au savoir est un « ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociales du savoir et à l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même »⁴¹⁶. Dix ans plus tard, dans une recherche menée avec Bautier et Rochex dans la banlieue parisienne, Charlot définit le rapport au savoir comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir »⁴¹⁷. Cette évolution théorique chez Charlot marque selon moi une possible rencontre des approches sociologiques et psychanalytiques pour conceptualiser le rapport au savoir.

Cependant, cela ne suffit pas car il manque une hypothèse indispensable selon moi pour penser le rapport au savoir : l'inconscient. Dans la préface de l'ouvrage collectif⁴¹⁸ qu'ils coordonnent en 1996, Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi énoncent clairement pourquoi (ré)écrire un ouvrage sur cette notion. En effet, ils proposent une première partie théorique visant à « établir d'une manière plus ferme que par le passé certains éléments de la notion de rapport au savoir » et précisent que « ce qui fonde l'unité épistémologique de [leurs approches], c'est la dimension clinique »⁴¹⁹. Ce qui m'intéresse avec ces deux lignées de travaux universitaires, c'est la discussion que l'on peut en tirer pour penser le rapport au savoir à partir du sujet et du social. Il s'agit bien d'une interaction entre le sujet d'une part et la situation dans laquelle il se trouve d'autre part. L'une ne peut se dissocier de l'autre. Il y a donc une dimension à la fois psychique et sociale. Une dimension du rapport aux savoirs qui

⁴¹⁶ CHARLOT, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi sert d'apprendre ? Echec scolaire, vécu pédagogique et rapport social au savoir. In GREF, *Quelles pratiques pour une autre école ? Tous coupables !* Paris, Tournai : Casterman, p. 135-136.

⁴¹⁷ CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin, p. 29.

⁴¹⁸ BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C & MOSCONI, N. (1996). *Op. cit.*

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 7.

ne peut pas, me semble-t-il, se penser sans prendre en compte la question du *désir*. Charlot soutient qu'il n'y a pas « équivalence entre *rapport aux savoirs* et *rapport à l'école* » parce que selon lui, la question du désir ne peut à elle seule être opérationnelle pour « mettre en œuvre les actions et les opérations qui permettront que des savoirs soient effectivement acquis »⁴²⁰. Or je pense, en suivant les travaux du CREF, que le *désir* est un levier indispensable et primordial pour que le sujet advienne dans son rapport à l'école et au savoir⁴²¹.

Le désir – et son envers, l'inhibition quant au désir – sont ici pensés comme la clef de voûte de l'appareil à penser. Beillerot résume cela en se référant d'une part à Jean Paul Sartre pour qui « le désir atteste (...) chez l'homme de l'aspiration à une plus grande actualisation de son être » et d'autre part à Auguste Comte-Sponville qui « affirme le primat du désir sur tout objet »⁴²² ; c'est-à-dire que « c'est le désir qui est cause et non l'objet cause du désir »⁴²³.

Cette dernière citation de Comte-Sponville me sert de point d'appui pour traiter la question du désir du sujet et son manque, voire son *manque-à-être* pour reprendre un concept déployé par Lacan et utilisé par Beillerot. Un désir qui doit en passer par l'Autre. Cet Autre peut être incarné par l'enseignant ou de façon plus large par la scène scolaire comme lieu, comme instance, pour que ces sujets-élèves adviennent dans leur désir de savoir. C'est-à-dire une Autre scène pensée et instituée par les acteurs de l'école comme lieu psychique où peut se loger le désir de l'élève pour construire son rapport aux savoirs. L'une des questions reste de comprendre si le savoir peut encore, aujourd'hui, être supposé chez l'enseignant ? Comment les adolescent-es rencontré-es dans cette recherche investissent-ils le(s) savoir(s) scolaire(s) ? Et à quelle place mettent-ils l'image de l'enseignant dans cet accès au(x) savoir(s) ?

⁴²⁰ CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *Op. cit.*, p.27.

⁴²¹ Un levier du rapport au savoir et, nous le verrons en troisième partie, un levier transférentiel essentiel.

⁴²² BEILLEROT, J. (1996). *Op. cit.*, p. 65.

⁴²³ Beillerot écrit ceci : « Les objets du désir sont multiples, mais le désir lui, est en quelque sorte unique : force, affirmation, puissance, présence, puissance présente donc, puissance limitée, le désir est l'essence de l'homme pour persévérer dans son être. Le désir est fondamental, il est une aspiration première, ce qui le rend infini jusqu'à l'affirmation de Sartre « Le sens du désir est le projet d'être Dieu ». Le désir atteste ainsi chez l'homme de l'aspiration à une plus grande actualisation de son être.

Pour être plus précis, on peut suivre les réflexions d'André Comte-Sponville⁴²³ qui affirme le primat du désir sur tout objet : c'est le désir qui est cause et non l'objet cause du désir. Le primat du désir s'oppose au désir pensé en tant que manque ; et ce primat rend le désir matériel, le fait passer par le corps : telle serait une philosophie matérialiste du désir. Ainsi, le désir renvoie au plaisir, à la jouissance et à la souffrance. Désirer non pas ce qui manque, mais ce qui est *là* ; c'est le désir en acte, le désir désespéré, qui a un nom amour et qui se manifeste à espérer moins, à aimer et vouloir plus ».

Beillerot ajoute sur ce point « qu'autrui est la visée du désir, autrui comme personne ; le désir ne porte que sur un autre désir, il vise ce qui dans l'autre désigne un autre désir ». En d'autres termes, l'adolescent a-t-il besoin de *sentir* le désir de l'enseignant pour nourrir son propre désir ? Son désir doit-il être porté par le désir des autres qui l'entourent : ses professeurs, ses parents, ses pairs ? En ce sens que le « désir est désir d'être engendré comme valeur par l'autre ».

Enfin, la diffraction, aujourd'hui, de l'accès aux multiples savoirs – en dehors de la cellule familiale et de l'environnement scolaire – modifie-t-elle quelque chose de ce rapport aux savoirs des adolescents ? Qu'ont à dire les adolescent-es rencontré-es et écouté-es dans les GPA et les entretiens cliniques sur leur(s) savoir(s), qu'ils soient scolaires ou non ?

Ruptures philosophiques et psychanalytiques d'une théorie du savoir : lorsque le sujet (ap)paraît

En 1966, Lacan introduit le syntagme « rapport au savoir » dans la psychanalyse⁴²⁴. En effet, dans son allocution *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*⁴²⁵, il présente le « rapport au savoir » pour « situer le sujet ». Il s'adresse alors à un auditoire de philosophes lors d'un congrès organisé par Jean Wahl, où il confronte la notion de savoir en psychanalyse à la notion de savoir en philosophie. Sans pour autant le déplier davantage dans cette thèse, nous pouvons préciser qu'il s'appuie tout particulièrement sur *La Phénoménologie de l'esprit*⁴²⁶ d'Hegel dont il dit qu'il lui rend service en marquant « une solution idéale, celle, si l'on peut dire, d'un révisionnisme permanent, où la vérité est en résorption constante dans ce qu'elle a de perturbant, n'étant en elle-même que ce qui manque à la réalisation du savoir »⁴²⁷. En d'autres termes, quand Lacan utilise l'approche théorique d'Hegel, c'est pour appuyer sa démonstration psychanalytique montrant que le sujet est en perpétuelle mouvance. L'endroit où se joue la rupture épistémologique pour Lacan, c'est par le fait que le savoir n'est jamais figé, qu'il peut être renversé dialectiquement. C'est tout du moins ce que nous avons pu esquisser avec le mythe de la caverne chez Platon où l'Homme croit savoir et, une fois sorti de la caverne, accède à une autre vérité, à un *autre* savoir. C'est en cela que la psychanalyse – notamment lacanienne – me sert à interroger le savoir même.

Ce discours de 1966 met en tension trois thèmes qui peuvent nourrir la thèse : le sujet, la dialectique et la subversion.

Premièrement, si je souhaite m'appuyer sur ce texte, c'est pour interroger le rapport au savoir à partir du sujet : terme central chez Hegel et Lacan. Même si dans d'autres textes, ce dernier s'intéresse beaucoup au sujet aristotélicien – c'est-à-dire comme sujet de l'hypothèse –, ici il s'intéresse au sujet hégélien, d'une part, en tant que sujet pour soi et au sujet cartésien, d'autre part, en tant que sujet de la science. C'est avant tout le sujet d'un énoncé, le sujet d'un « je pense ». La question du sujet de l'énoncé est la question de son énonciation au-delà de son

⁴²⁴ LACAN, J. (1999). *Ecrits*. Paris : Le Seuil, p. 273 :

« Le résumer ainsi a l'intérêt de nous présenter une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir ».

⁴²⁵ LACAN, J. (1966 (1999)). *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien*. In *Ecrits*. Paris : Le Seuil.

⁴²⁶ HEGEL, G.W.F. (1807 (1993)). *Op. cit.*

⁴²⁷ LACAN, J. (1966 (1999)). *Op. cit.*, p. 277.

dire. En d'autres termes, ce n'est pas parce que le sujet dit « je sais » qu'il sait réellement. Je l'ai d'ailleurs souvent entendu chez les adolescents qui esquivent certaines relances, aussi bien en groupe qu'en entretien individuel, par un « non mais je sais » permettant d'éluder et de « sauter par dessus » le trou du savoir. Ainsi, et pour en revenir à Beillerot, cette énonciation au-delà du dit permet d'éviter le manque face à la béance du non-savoir.

Ce que nous enseigne Lacan, c'est qu'il s'agit pour la philosophie classique d'étudier toutes les possibilités du sujet, que ce soit du point de vue de la Loi, de la perception, de la distance ou de la raison. A partir d'Hegel, la question est de savoir comment concevoir le sujet qui est venu, à l'horizon des Lumières, et qui se définit, chose nouvelle, comme un acteur politique, c'est-à-dire comme un sujet libre, et en particulier comme un sujet autodéterminé. Ce qui peut précisément alimenter mon questionnement, c'est que le sujet hégélien n'est plus un individu ignorant – dont la tête est attachée par des liens à la paroi de la caverne – qui suit le mouvement mais un acteur de la vie publique, politique et sociale, qui, après être sorti de la caverne peut y revenir pour libérer d'autres Hommes.

Ce sujet n'est pas seulement entendu comme une réalité *en soi*, mais une réalité *pour soi*. C'est en cela que la philosophie hégélienne m'intéresse vis-à-vis de la question du rapport au savoir : est-ce que le sujet construit son propre rapport au savoir pour soi ou est-il déjà là en soi ?

Deuxièmement, en faisant référence à son *Intervention sur le transfert* où il écrivait que « dans la psychanalyse, le sujet, à proprement parler, se constitue par un discours où la seule présence du psychanalyste apporte, avant toute intervention, la dimension du dialogue »⁴²⁸, Lacan traite là encore de la science de l'inconscient comme étant une expérience dialectique. Se référant ainsi au Socrate de Platon, il conçoit la psychanalyse comme acte de parole. Je m'appuie sur ces références lacaniennes car je souhaite interroger le *décrochage scolaire* et le rapport aux savoirs des adolescents d'aujourd'hui à partir d'une expérience de parole, à la fois dans les GPA et les entretiens cliniques, non comme analyste bien sûr mais comme support à une élaboration clinique.

⁴²⁸ LACAN, J. (1966 (1999)). *Intervention sur le transfert*. In *Ecrits*. Paris : Le Seuil, p. 213.

Troisièmement, Lacan s'interroge sur la question de la subversion car il veut savoir « ce qu'il en est de la question du sujet telle que la psychanalyse la subvertit proprement »⁴²⁹. Il annonce que l'Homme n'est pas le centre de lui-même puisqu'il y a en lui un autre sujet, à savoir l'inconscient dont Freud écrivait déjà qu'« il faut voir dans [celui-ci] le fond de toute vie psychique »⁴³⁰. C'est une notion centrale pour ma recherche car j'interroge le décrochage scolaire comme processus, ses liens avec le rapport aux savoirs, à partir du sujet pensé à la fois comme sujet en éducation et Sujet de l'inconscient. Le sujet est à jamais divisé par son inconscient, du fait même de parler. Si je suis les raisonnements freudiens et lacaniens, je peux dire que le sujet qui peut sembler une subversion, c'est le sujet de l'inconscient. Mais en retour, nous allons voir qu'il est lui-même subverti par l'objet, par l'objet *a* qui lui renvoie quelque chose de l'ordre de sa jouissance (comme nous le verrons dans le chapitre suivant avec le *Banquet* de Platon et sa fonction de l'*agalma*), c'est-à-dire le rapport du sujet à la langue parlée et aux symptômes révélés par le discours. Une vignette clinique d'un groupe de 5^{ème} viendra illustrer particulièrement cette jouissance où la langue parlée ne protège pas toujours. Elle peut dévorer, diviser le sujet, et mettre en action le corps. Le sujet adolescent, pris dans sa division sexuée, ne sait parfois plus y faire avec le propre de la jouissance du corps. Le sexuel ne peut pas se dire. Il est annihilé en quelque sorte. Dans son ouvrage *La volonté de savoir*, Michel Foucault écrit à propos de l'histoire de la sexualité que « non seulement ça n'existe pas, mais ça ne doit pas exister et on le fera disparaître dès la moindre manifestation – actes ou paroles »⁴³¹. Il précise, qu'en dehors de Freud peut-être, nul ne nous en aurait affranchis.

⁴²⁹ LACAN, J. (1966 (1999)). *Op. cit.*, p. 274.

⁴³⁰ FREUD, S. (1900 (2010)). *L'interprétation du rêve*. Paris : PUF, p. 519.

⁴³¹ FOUCAULT, M. (1976 (2014)). *Histoire de la sexualité I : la volonté de savoir*. Paris : Gallimard, p. 10.

Rapport à l'objet et objet de savoir : quel sens est donné à l'école ?

La question de l'objet est, depuis Freud jusqu'à Lacan, au cœur des débats psychanalytiques et renvoie nécessairement aux questions du désir d'objet et de la pulsion vers l'objet. Si le sujet désire, c'est qu'il manque de quelque chose. Il n'y a pas de désir sans ce sentiment de manque. Le manque est ici pensé, métaphorisé, comme trou, comme béance, comme creux où peut se loger le désir. En d'autres termes, c'est parce que le sujet manque de quelque chose qu'il désire l'avoir ou qu'il désire l'être. Si je pars du postulat introduit par Lacan, l'être de l'homme est « manque à être », c'est-à-dire défini comme un « vide fondamental de la structure du sujet (...) d'où s'origine le désir »⁴³². De Freud à Lacan, l'objet est perçu comme irrémédiablement perdu et le sujet est en quête perpétuelle de celui-ci. En effet, l'*objet* en psychanalyse, est un *objet perdu*, c'est-à-dire un *manque d'objet*. Et le manque de cet objet est central, omniprésent dans la constitution même du Sujet. D'ailleurs, écrit Menès, « si le manque est source du désir, l'énergie pulsionnelle en est le combustible. Le but de chaque pulsion, l'objet visé, la satisfaction recherchée sont susceptibles de changer. C'est grâce à cette mobilité que les pulsions peuvent se mettre au service de la curiosité intellectuelle »⁴³³. Donc, nous dit-elle, l'objet est perdu. Et cette impossible saisie de l'objet, Lacan l'a désignée sous le terme d'objet « petit *a* ». Cet objet *a* est l'objet qui est la cause du désir. La lettre *a* symbolise pour Lacan le manque lui-même. Donc, cet objet peut être pris comme étant l'objet du désir de l'être. C'est, si nous reprenons la définition éclairante de Bognis-Desbordes, « le résultat de l'impossible saisie de l'objet, il est dans l'objet ce qui fait courir le sujet, car il résiste à toute saisie, il est ce vide au creux de l'objet, qui en est l'efficace ». L'objet *a* relève donc du manque. C'est une chose insaisissable « qui pousse en avant le sujet dans sa quête, ce rien qui cause le désir »⁴³⁴ et qui lui permet d'être en perpétuel mouvement psychique.

Le savoir est donc un objet investi ou fui par le sujet qui est lui-même en perpétuel mouvement psychique – inconscient – vis-à-vis de cet objet, qu'il soit positif ou négatif. En d'autres termes, s'il n'y a pas de pulsion épistémophilique sans désir, il n'y a pas de désir sans objet ; et notamment sans objet-savoir. D'où cette interrogation intermédiaire pour penser le décrochage scolaire : qu'est-ce qui pousse l'élève, adolescent ou enfant, vers le savoir ? Et à

⁴³² VANIER, A. (2005). Manque-a-être. In MIJOLLA, A. (dir.). *Dictionnaire international de la psychanalyse*, II. Paris : Hachette, p. 1015.

⁴³³ MENÈS, M. (2012). *Op. cit.*, p. 57.

⁴³⁴ BORGNIS-DESBORDES, E., (2010). Objet, pulsion, réel: destins de l'objet *a*. In *Les Fondamentaux de la psychanalyse lacanienne : repères épistémologiques, conceptuels et cliniques*. Rennes : PUR, p. 131.

l'inverse, qu'est-ce qui peut l'empêcher d'accéder à ce savoir ? Un rapport au savoir et une pulsion de savoir qui doivent, si l'on continue de suivre les apports de Beillerot, se référer à la dimension inconsciente du Sujet.

Dans son article sur l'inconscient, Freud introduit son propos en nous expliquant que « l'essence du procès du refoulement ne consiste pas à supprimer une représentation représentant la pulsion, mais à la tenir à l'écart du devenir-conscient. [Ainsi] elle se trouve à l'état d'inconscient »⁴³⁵. En d'autres termes, la pulsion est irréductible (elle ne peut être supprimée) ; elle est refoulée et reste nécessairement inconsciente.

Freud ajoute que cette pulsion « même inconsciente [peut] manifester des effets (...) qui atteignent finalement la conscience ». Il en est particulièrement de même pour la pulsion de savoir et son corolaire, la pulsion de non-savoir. Précisons que toute pulsion ne peut être réellement consciente. En effet, rétorque Freud, « une pulsion ne peut jamais devenir objet de la conscience, seule le peut la représentation qui la représente »⁴³⁶. Cette notion est particulièrement importante à saisir à propos des adolescents qualifiés « d'élèves en difficultés ». Pour exemple, je reprends une discussion informelle avec un professeur de mathématique d'une classe de 3^{ème}. A l'approche du brevet des collèges, ce dernier évoque certains élèves par rapport à leur manque de travail pour préparer l'examen. Semblant désespéré par l'ampleur de l'échec pressenti de ses élèves, ce professeur témoigne de son impuissance face à leur manque d'investissement : « de toute façon, ils ne font rien ! » et évoque un adolescent en particulier, « lui, il ne veut rien savoir ». Par cette affirmation, cet enseignant ne questionne-t-il pas le désir (ou plutôt l'inhibition du désir) chez cet adolescent ? Dit autrement, ne s'agit-il pas de concevoir le sujet-adolescent comme un sujet-désirant pris dans les méandres de son inconscient, avec ses fantasmes et son imaginaire propres ? Le sujet, explique Mosconi, est « un être pourvu d'une vie psychique fondée sur les systèmes Inconscient/Préconscient/Conscient ». C'est un Sujet pourvu d'un inconscient qui lui échappe et « agit sur une grande partie de sa vie et, en particulier, sur ses pratiques en lien avec le savoir et les savoirs »⁴³⁷. Dans son chapitre à visée anthropologique, elle revient sur les conceptions de Charlot. Elle lui reproche en effet de ne concevoir le sujet que du point de vue sociologique sans prendre en compte le psychologique. Si celui-ci prend en considération le

⁴³⁵ FREUD, S. (1915 (2010)). L'inconscient. In *Métapsychologie*. Paris : PUF, p. 49.

⁴³⁶ *Idem.*, p. 60.

⁴³⁷ MOSCONI, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (dir.). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 60.

désir dans l'acte d'apprendre et donc dans la construction du rapport au savoir, il fait abstraction de la dimension inconsciente et semble être dans un processus plus opératoire. En effet, Charlot définit le rapport au savoir comme le « rapport au monde, à l'autre et à soi-même, (...) l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir, [et] l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir »⁴³⁸. Si cette définition élargie du rapport au savoir est intéressante et pertinente, elle ne me semble pas pour autant suffisante puisqu'elle ne tient compte, à aucun moment, de la dimension inconsciente du Sujet. Mosconi précise alors que c'est cette « fantasmatique inconsciente qui ouvre les conditions de l'apprentissage »⁴³⁹. Ces dernières sont de la responsabilité de l'école qui a pour mandat de transmettre des savoirs.

⁴³⁸ CHARLOT, B. (1997). *Op. cit.*, p. 93.

⁴³⁹ MOSCONI, N. (2000). *Op. cit.*, p. 102.

CHAPITRE 6

LES CONCEPTUALISATIONS DU TRANSFERT ET DU CONTRE-TRANSFERT : DEUXIÈME ENTRÉE POUR APPRÉHENDER LE PROCESSUS DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

« De toutes les applications de la psychanalyse, aucune n'a suscité autant d'intérêt, éveillé autant d'espoir et, par conséquent, attiré autant de collaborateurs compétents, que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants.

Il est facile de comprendre ce phénomène.

L'enfant est devenu l'objet principal de la recherche psychanalytique ;

il a, dans ce rôle, pris le relais du névrosé,

qui avait constitué le point de départ de son travail ».

Sigmund Freud, préface de *Jeunesse à l'abandon* (1925, p. 5)

Le transfert : un concept-clé de la psychanalyse

« Qu'est-ce que le transfert ? Dans son essence, le transfert efficace dont il s'agit, c'est tout simplement l'acte de la parole. Chaque fois qu'un homme parle à un autre d'une façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert, transfert symbolique – il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence. »
Lacan, J., *Le Séminaire*, Livre I (1954, p. 127)

Lorsque nous manipulons des concepts, ici psychanalytiques, nous devons toujours nous référer à une épistémologie particulière. Cette approche permet de mieux comprendre le sens des mots, leurs origines et en quoi ils sont une source de savoir indispensable. L'*épistémè* désigne ainsi en grec les conditions de production de savoir et est définie par Platon comme étant la recherche de la vérité. Mais elle est également une manière de présenter les grands courants de pensée à travers les âges⁴⁴⁰. Si la question du transfert et son envers, le contre-transfert, suscite maints débats au sein même du courant clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, c'est parce qu'il reste encore aujourd'hui, me semble-t-il, en partie insaisissable. La question n'est pas tant de savoir quelle référence définit le mieux ces deux concepts mais plutôt d'expliquer les choix effectués pour cette thèse.

Le champ psychanalytique, d'un point de vue épistémologique, enjoint chaque individu à appréhender de manière subjective des concepts tels que le transfert et le contre-transfert. Il ne s'agit pas ici d'établir des vérités sur ce que l'on nomme communément la « réalité » puisque chacune de ces vérités est purement subjective et dépendante des différentes rencontres intersubjectives (notamment dans le discours éducatif et pédagogique). Cette réalité se construit par un cheminement personnel⁴⁴¹ et par une construction de savoir théorique.

⁴⁴⁰ Michel Foucault parle de ruptures épistémologiques pour évoquer l'évolution de ces courants.

⁴⁴¹ Dans la préface consacrée au livre *Jeunes en souffrance* de August Aichhorn en 1925, Freud écrit qu'il s'agit d'un travail « à même son corps » (p. 6).

Le champ épistémique va permettre de faire des liens entre deux réalités :

- d'une part, une réalité sociale (consciente et dans la réalité) ;
- et d'autre part, une réalité psychique (inconsciente et symbolique).

Dans le dialogue de Platon où Socrate traite de la vertu avec son interlocuteur, *Ménon*⁴⁴², le philosophe énonce la célèbre maxime : « je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien » afin de témoigner de son ignorance et comprendre les mécanismes de la réminiscence. Si je transpose cette formule à la question du transfert et du contre-transfert, c'est bien cette ignorance qu'il s'agit de questionner pour comprendre ce qui se (re)joue dans la relation. Toute relation étant intersubjective, nous ne pouvons rien en présupposer. Toute rencontre nouvelle étant inconnue, notre expérience ne nous est que peu utile si nous la gardons pour nous, que nous ne la partageons pas et surtout, si nous ne la travaillons pas. Ainsi, non sans être une connaissance en soi, l'appréhension de mon contre-transfert dans les groupes de parole et les entretiens peut me servir de support à la construction d'un nouveau savoir.

Voyons dans un premier temps quelques définitions usuelles du transfert et du contre-transfert.

Définitions usuelles du transfert

Dans la cure analytique, le transfert est défini en premier lieu par des répétitions de sentiments et d'affects que le sujet a éprouvé vis-vis de personnes connues antérieurement et qu'il transfère sur la personne même de l'analyste. Si nous partons du postulat introduit par la psychanalyse qu'il y a du transfert dans la relation pédagogique, cette première définition est-elle transposable à la scène scolaire ? Et peut-on finalement parler de transfert dans la classe ? Dans l'école ? Ou encore dans les groupes de parole et entretiens individuels mis en place pour cette recherche ?

⁴⁴² PLATON (1999). *Ménon ou la vertu*. Paris : Gallimard : 80 e.

« Je comprends ce que tu veux dire, Ménon. Regarde ça, quel argument éristique tu débarques ! Qu'il n'est donc possible à l'homme de chercher ni ce qu'il sait, ni ce qu'il ne sait pas ? Il ne chercherait en effet ni ce que justement il sait : il sait en effet, et il n'est nul besoin de recherche pour une telle personne ; ni ce qu'il ne sait pas : il ne sait en effet même pas ce qu'il cherchera ».

Premièrement, dans le *Vocabulaire de la psychanalyse* établi par Laplanche et Pontalis, nous retrouvons le terme de « transfert » comme étant « le processus par lequel les désirs inconscients s’actualisent sur certains objets dans le cadre d’un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. (...) Il s’agit là d’une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d’actualité marqué. » Plus loin est ajouté que « le transfert est classiquement reconnu comme le terrain où se joue la problématique d’une cure analytique, son installation, ses modalités, son interprétation et sa résolution caractérisant celle-ci »⁴⁴³. Ainsi, cette première définition nous montre que le plus souvent, le phénomène du transfert se met en place de manière privilégiée dans le cadre de la cure analytique.

Deuxièmement, dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* coordonné par De Mijolla, Paul Denis détermine le transfert comme étant la « transposition, le report sur une autre personne de sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l’histoire du sujet »⁴⁴⁴. Contrairement à la première référence, la définition du transfert est ici suivie par une multitude d’autres définitions se rattachant à celle-ci, tels que « transfert (psychologie analytique) », « transfert (amour de -) », « transfert (haine de -) », « transfert (névrose de -) », « transfert (résolution de -) », « transfert chez l’enfant », « transfert de créativité », « transfert en jumelage », etc. C’est la seule notion qui se subdivise en plusieurs articles dans cet ouvrage. Ceci montre à quel point ce terme est complexe et riche dans le langage psychanalytique et qu’il occupe une place centrale dans le cadre de la cure. Paul Denis ajoute que « l’expérience de la psychanalyse amène à constater que des phénomènes de transfert apparaissent de façon naturelle dans la vie de tout un chacun »⁴⁴⁵.

Enfin, troisièmement, le *Dictionnaire de la psychanalyse*⁴⁴⁶ coordonné par Plon et Roudinesco se place à un niveau plus historique et désigne le transfert comme un « terme introduit par Sigmund Freud et Sandor Ferenczi (entre 1900 et 1909) pour désigner un processus constitutif de la cure psychanalytique par lequel les désirs inconscients de l’analysant concernant des objets extérieurs viennent se répéter, dans le cadre de la relation

⁴⁴³ LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-B. (2007). *Op. cit.*, pp. 492 à 493.

⁴⁴⁴ DENIS, P. (2002). Transfert. In DE MIJOLLA, A. (2002). *Op. cit.*, pp. 1822 à 1834.

⁴⁴⁵ *Idem.*, p. 1883.

⁴⁴⁶ PLON, M. & ROUDINECO, E. (2006). Transfert. *Op. cit.*, pp. 1087 à 1092.

analytique sur la personne de l'analyste mise en position de ces divers objets. (...) Historiquement la notion de transfert prend toute sa signification avec l'abandon par la psychanalyse de l'hypnose, de la suggestion et de la catharsis »⁴⁴⁷.

Définitions « freudiennes » du transfert

Afin d'établir une synthèse de ces concepts-clés pour mon développement, je m'appuie sur trois écrits « techniques » freudiens qui permettent de préciser la terminologie du transfert en psychanalyse. Ces trois articles sont présents dans le recueil intitulé *La technique psychanalytique*⁴⁴⁸.

La conception freudienne du transfert, que l'on retrouve dans le premier article intitulé « Sur la dynamique du transfert »⁴⁴⁹ fait suite aux premières réflexions formulées par le médecin dans la postface au « Fragment d'une analyse d'hystérie »⁴⁵⁰. Ici, Freud s'interroge pour tenter de comprendre comment le transfert peut se mettre en place dans le cadre de la cure analytique. Il postule que « tout être humain, du fait de l'action conjuguée d'une prédisposition congénitale et d'actions exercées sur lui pendant ses années d'enfance, a acquis une spécificité déterminée dans sa manière de pratiquer sa vie amoureuse, donc dans les conditions d'amour qu'il pose, dans les pulsions qu'il satisfait ainsi, et dans les buts qu'il se fixe »⁴⁵¹.

Le transfert se rattache donc désormais, dans les recherches du médecin, à sa théorie sur les pulsions et sur la libido. Des pulsions qu'il faut pouvoir satisfaire tout au long de la vie, y compris dans les premières années de l'enfance⁴⁵². Cela renvoie bien évidemment à la théorie de l'enfant chercheur de Freud et à sa théorie des pulsions en lien avec la pulsion de savoir comme nous l'avons vu au chapitre précédent. Dans la construction psychique du sujet, ces

⁴⁴⁷ *Idem.*, p. 1087.

⁴⁴⁸ FREUD, S. (1904 (2007)). *La Technique psychanalytique*. Paris : PUF.

⁴⁴⁹ FREUD, S. (1912 (2007)). Sur la dynamique du transfert. In *La technique psychanalytique*. Paris : PUF, pp. 58 à 68.

⁴⁵⁰ FREUD, S. (1905). *Op. cit.*, pp. 1 à 91.

⁴⁵¹ FREUD, S. (1904). *Op. cit.*, p. 59.

⁴⁵² FREUD, S. (1905). *Op. cit.*,

motions pulsionnelles vont se séparer en deux catégories. D'une part, les motions pulsionnelles déterminant la vie amoureuse qui ont « parcouru la totalité du développement psychique ; cette part est tournée vers la réalité, est à la disposition de la personnalité consciente et constitue un morceau de celle-ci »⁴⁵³. D'autre part, nous retrouvons les pulsions qui ont été arrêtées dans le développement, elles ont été tenues « à l'écart de la personnalité consciente comme de la réalité », elles sont restées « entièrement dans l'inconscient »⁴⁵⁴. Selon Freud, ce sont ces motions pulsionnelles, conscientes et inconscientes, qui instaurent le transfert.

Mais la nouveauté dans cet article ne se situe pas là. Pour le père de la psychanalyse, une question reste en suspens. Il se demande pourquoi le transfert, qui est un allié pour la réussite de l'analyse, se retrouve être, de manière assez paradoxale, la plus forte résistance contre le traitement. Cette résistance se joue au niveau du refoulement des pulsions inconscientes et de leurs productions. Freud explique que lorsque l'analyste veut travailler sur un complexe pathogène (un symptôme), il part de sa *représentance* consciente pour amener le sujet vers la part la plus inconsciente de ce complexe. Plus l'analyste approche de cette racine inconsciente, plus s'instaure la résistance. C'est ici qu'intervient le transfert : « quand quelque chose, quoi que ce soit, issu du matériau du complexe se prête à être transféré sur la personne du médecin, ce transfert s'instaure, fournissant la première idée incidente et s'annonçant par les indices d'une résistance, par exemple un blocage »⁴⁵⁵. Ce processus se répète plusieurs fois pendant la cure. Freud souligne donc ici un paradoxe. Le transfert, cette instauration de confiance, d'amour, entre l'analysant et le médecin devrait permettre au premier de se dévoiler, de dire ce qui le fait souffrir. Or, l'expérience analytique montre que cet aveu reste extrêmement difficile. C'est à ce niveau-là que l'on peut parler de résistance au transfert. Lacan dira plus tard, dans son *Séminaire* « Les écrits techniques de Freud », que le transfert est le paradigme de la résistance. C'est ce qui fait obstacle à la mise en œuvre de l'association libre et « c'est dans le mouvement par où le sujet s'avoue qu'apparaît un phénomène de résistance. Quand cette résistance devient trop forte, surgit le transfert »⁴⁵⁶. Lacan précise la pensée de Freud en rappelant que le transfert, c'est « l'actualisation de la personne de l'analyste »⁴⁵⁷.

⁴⁵³ FREUD, S. (1904). *Op. cit.*, p. 59.

⁴⁵⁴ *Idem.*, p. 60.

⁴⁵⁵ *Idem.*, p. 64.

⁴⁵⁶ LACAN, J. (1953 (1975)). Le Moi et l'Autre. In *Le Séminaire*, Livre I : *Les écrits techniques de Freud*. Paris : Le Seuil, p.52.

⁴⁵⁷ *Idem.*, p. 53.

La question est désormais de savoir pourquoi le transfert s'installe et pourquoi il est un allié à la réussite de la cure et en même temps une résistance à sa réussite ?

Freud évoque pour la première fois dans l'ouvrage *La technique psychanalytique* la distinction entre le transfert positif et le transfert négatif. Le transfert positif est un ensemble de « sentiments tendres » alors que le négatif comprend des « sentiments hostiles ». Mais il décortique davantage encore ses observations cliniques : il y a le transfert positif qui « se décompose encore en celui des sentiments amicaux ou tendres qui sont capables de conscience, et en celui de leurs prolongement dans l'inconscient. » Dans le prolongement de ses théories, publiées auparavant dans les *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Freud affirme que ces sentiments sont régulièrement de sources érotiques. Ainsi, il précise que « toutes les relations de sentiments qui peuvent avoir cours dans notre vie – sympathie, amitiés, confiance, etc.- sont génétiquement rattachées à la sexualité et se sont développées, par affaiblissement du but sexuel, à partir de désirs purement sexuels, quelques pures et non sensuelles qu'elles puissent se présenter à notre autoperception consciente »⁴⁵⁸. Ces types de transferts (transfert négatifs ou transfert positif de motions érotiques refoulées) provoquent une résistance. Ainsi, cette haine de transfert « représente le pôle négatif de la relation transférentielle déterminée par la situation analytique. Les affects négatifs s'expriment par des mouvements ambivalents dans la névrose de transfert »⁴⁵⁹.

Plusieurs points sont donc importants pour comprendre la complexité du phénomène transférentiel :

- il est à la fois un allié mais aussi la plus intense des résistances à la cure ;
- il est à la fois positif et négatif et met le sujet dans une situation d'ambivalence vis-à-vis du médecin ;
- il est un mélange d'amour et de haine dans toute relation qui s'instaure entre deux individus.

Nous verrons dans certaines vignettes cliniques que ces ambivalences, ou en tout cas ces « mélanges » de sentiments, peuvent venir perturber la relation pédagogique pour ces adolescents.

⁴⁵⁸ FREUD, S. (1904 (2007)). *Op. cit.*, p. 65.

⁴⁵⁹ MIJOLLA, A. (2005). *Op. cit.*, p. 1838.

Revenons aux textes de Freud. Deux ans plus tard, juste avant la première Guerre Mondiale, Freud publie un article prolongeant sa pensée sur le transfert intitulé « Remémoration, répétition et perlaboration ». Dans cet article, il commence par rappeler l'évolution de la technique psychanalytique, de l'hypnose à l'interprétation pour reconnaître les résistances, avec pour finalité de « combler les lacunes du souvenir » et « surmonter les résistances du refoulement »⁴⁶⁰. La technique hypnotique sert à se remémorer les souvenirs refoulés. La technique analytique évoluant, Freud abandonne l'hypnose pour l'association libre, ce qui permet la répétition, le transfert. Freud s'intéresse donc au rapport entre la contrainte de répétition au transfert (cette répétition de sentiments envers le médecin) et la résistance (qui découle du transfert). Ainsi, il précise que « le transfert n'est lui-même qu'un fragment de répétition et que la répétition est le transfert du passé oublié ; non seulement sur le médecin mais également sur tous les autres domaines de la situation présente »⁴⁶¹. Cette répétition remplace la remémoration qui était à l'œuvre avec l'hypnose. L'analysé répète (agit) au lieu de se remémorer en étant soumis aux conditions de la résistance. Il répète tous ses symptômes. À quoi sert alors le transfert ? Il permet au patient « de se déployer dans une liberté presque totale et où il lui est assigné de nous (les analystes) mettre sous les yeux tout ce qui, en fait de pulsions pathogènes, s'est caché dans la vie d'âme de l'analysé. » Freud écrit que l'analyste peut donner du sens transférentiel en remplaçant la maladie par une névrose de transfert⁴⁶², créant ainsi « un royaume intermédiaire entre la maladie »⁴⁶³ et le patient.

Quant aux résistances, elles peuvent être levées, à travers un transfert positif, lorsque le médecin met à découvert ces résistances. Il faut alors laisser le temps, écrit Freud, au patient « de se plonger dans la résistance qui lui est inconnue, de la perlaborer, de la surmonter »⁴⁶⁴.

Ce petit article de Freud permet de situer l'évolution de la technique analytique, de l'hypnose à l'association libre, celle-ci contribuant à la prise en compte du transfert. Cela marque un tournant dans la théorie psychanalytique.

⁴⁶⁰ FREUD, S. (1904). *Op. cit.*, p. 117.

⁴⁶¹ *Idem.*, p. 120.

⁴⁶² MIJOLLA, A. (2005). *Op. cit.*, p. 1839.

Définition de Gail S. Reed de la névrose de transfert : « La névrose de transfert est un phénomène du processus analytique chez certains patients ayant un Moi et un Surmoi convenablement intégrés : la perception que l'analysant a de l'analyste se mêle, de manière de plus en plus reconnaissable, à un noyau organisateur de complexes inconscients hérités de l'enfance, où se côtoient fantasmes et souvenirs. Ces complexes portent la marque du complexe oedipien, de ses antécédents, mais aussi de sa latence et de ses séquelles adolescentes. »

⁴⁶³ *Idem.*, p. 124.

⁴⁶⁴ *Idem.*, p. 125.

Enfin, dans le dernier article intitulé « Sur l'amour de transfert » publié en 1915 apparaît la notion de contre-transfert. Freud traite ici de l'amour de transfert et part d'une situation où une patiente semble tomber amoureuse de son analyste. Pour Freud, il ne s'agit pas d'amour véritable mais plutôt d'une répétition et met donc en garde les analystes afin qu'ils n'y répondent pas : « il faut reconnaître que si la patiente tombe amoureuse, cela est produit par la contrainte de la situation analytique et ne saurait être attribué aux avantages de sa personne »⁴⁶⁵.

La résistance, dans l'amour de transfert, joue un rôle important car elle semble accroître l'état amoureux. Freud s'interroge alors sur le bien-fondé de continuer le travail thérapeutique avec ces patientes psycho-névrosées. Il écrit que l'analyste doit insister pour que le travail se poursuive tout en n'acceptant pas « la tendresse qui lui est offerte »⁴⁶⁶. Ce transfert amoureux étant la cause pathologique qui amène la patiente en cure, il faut que l'analyste laisse « subsister chez la malade besoin et désirance, en tant que forces poussant au travail et au changement, et se garder de les apaiser par des succédanés »⁴⁶⁷.

Ce qui nous intéresse ici plus particulièrement, c'est le maniement du transfert opéré par l'analyste. Le processus transférentiel étant une répétition, il permet la remémoration (comme nous l'avons vu dans l'étude de l'article précédent) des souvenirs inconscients pour que le malade accède à sa conscience.

Ces trois articles sur la technique de la psychanalyse sont tout à fait majeurs pour expliciter mon propos. Bien évidemment, il ne s'agit pas ici du champ pédagogique et scolaire, ni du cadre des groupes de parole ou des entretiens. Mais il n'était pour moi pas envisageable d'emprunter un tel concept théorique à la psychanalyse sans prendre le temps de l'expliquer plus précisément avant d'argumenter mes analyses cliniques et thématiques.

L'étude exhaustive de ces deux concepts n'est pas à la portée de cette thèse. Cependant, il convient, pour pouvoir s'en servir, de repérer quelques points importants pour situer le travail de recherche. Premièrement parce que ces deux notions permettent au chercheur-clinicien de réfléchir à sa posture lorsqu'il s'engage dans une rencontre avec un Sujet-objet de sa recherche. Deuxièmement, ces différentes approches psychanalytiques permettent d'analyser le matériau clinique à partir de mon implication contre-transférentielle et du discours de ces

⁴⁶⁵ *Idem.*, p. 130.

⁴⁶⁶ *Idem.*, p. 133.

⁴⁶⁷ *Idem.*, p. 135.

adolescent-es, eux/elles-mêmes pris-es dans ces enjeux transférentiels avec l'école et dans ces lieux de parole proposés pour la recherche.

Désormais, je souhaite approfondir cette étude sur le transfert et le contre-transfert en m'appuyant, tout comme pour l'exposé sur le rapport au savoir, sur un dialogue platonique, *Le Banquet*, car il permet (avec les éclairages de l'enseignement proposé par Lacan) de comprendre plus précisément où se situe mon travail de recherche.

La métaphore du *Banquet* de Platon : l'*Eros* à la rencontre de l'école

Suivant le même procédé que pour le cinquième chapitre sur le rapport au savoir, je m'appuie une nouvelle fois sur un mythe important de l'œuvre de Platon, *Le Banquet*⁴⁶⁸. L'exploitation de ce récit va me permettre d'explorer davantage, en m'appuyant sur le *Séminaire* de Lacan⁴⁶⁹, le concept de transfert.

Que rapporte ce dialogue ? Il s'agit d'un banquet où Platon met en scène huit personnages s'exprimant sur les choses de l'amour. Des hommes sont présents pour disserter des vertus de l'amour charnel et intellectuel. Une femme est convoquée par le discours de Socrate, Diotime, et va lui servir à dénouer cette réflexion sur l'amour, sur la notion d'*agalma*, définie comme étant le paradigme d'un objet représentant l'idée du bien.

Explication du mythe

Dans son ouvrage consacré à Platon, Mattéi nous explique que le *Banquet* est le récit d'une réunion où plusieurs personnages, dont Socrate, sont réunis pour parler « des choses de

⁴⁶⁸ PLATON (2008). *Le Banquet*. Paris : Gallimard.

⁴⁶⁹ LACAN, J. (1960 (2001)). *Le Séminaire*, Livre VIII : *Le Transfert*. Paris : Le Seuil.

l'amour »⁴⁷⁰. Il s'agit donc d'un récit sur l'éloge du dieu de l'amour, où quatre personnages choisissent de présenter ce que n'est pas *Eros* et quatre autres ce qu'il serait.

Dans un premier temps, Platon raconte dans l'introduction au dialogue qu'il s'agit « d'un écrit qui a une fonction idéologique. Il s'agit d'imposer la vérité de la philosophie contre les autres expressions intellectuelles : poésie, rhétorique, médecine... »⁴⁷¹. Puis, il s'agit pour Socrate de construire « la théorie philosophique de l'Amour qui, dans son essence, est amour du Beau et du Bien et désir d'immortalité »⁴⁷². Dans la préface de l'édition choisie, Châtelet précise qu'il s'agit pour Platon de dévoiler « la vérité du *Banquet* » pour célébrer non pas l'*Eros*, mais Socrate, en tant qu'homme qui « comme tout homme qui désire, désire ce qui n'est ni présent, ni disponible, ce qu'il n'a pas, ce qu'il n'est pas, ce qui lui manque »⁴⁷³, c'est-à-dire l'objet de tout amour et de tout désir. Tout comme pour la notion de rapport au savoir évoquée précédemment, il s'agit pour Platon d'interroger la question du manque de l'être. Platon avance ainsi que, pour expliquer les choses de l'amour, il faut en passer par la question de la relation entre celui qui aime, l'aimant, et celui qui est aimé. A ce propos, Jacques Lacan débute son *Séminaire* « Le transfert » en expliquant que le transfert est à la fois lié à la parole et à la *praxis*. Il s'agit d'une rencontre entre deux sujets : est-ce alors transposable aux problématiques de cette thèse concernant la relation de l'adolescent avec le monde scolaire, les relations entre les adolescent-es dans les groupes de parole, ou encore concernant la relation entre ces adolescent-es et moi-même dans les groupes ou les entretiens individuels ?

C'est à partir de la lecture proposée par Lacan concernant Socrate dans *Le Banquet* que le secret est dévoilé sur le transfert. En effet, selon Lacan, « Socrate est ainsi mis à l'origine (...) du (...) transfert » car il « prétend ne rien savoir⁴⁷⁴, sinon savoir reconnaître ce que c'est que l'amour, savoir reconnaître infailliblement (...) où est l'amant et où est l'aimé »⁴⁷⁵.

⁴⁷⁰ MATTÉI, J.F. (1996). *Platon et le miroir du mythe*. Paris : PUF, p. 291-292.

⁴⁷¹ PLATON (2008). *Op. cit.*, p. 13.

⁴⁷² CHÂTELET, F. (1973). Préface. In Platon (2008). *Le Banquet*. Paris : Gallimard, p. 16.

⁴⁷³ *Idem.*, p. 102.

⁴⁷⁴ *Idem.*, p. 36 :

« Personne, Eryximaque, dit alors Socrate, ne votera contre ta motion : elle ne serait contredite, ni sans doute par moi, qui déclare ne rien savoir d'autre que les choses de l'Amour ».

⁴⁷⁵ LACAN, J. (1960 (2001)). « Au commencement était l'amour ». In *Le Séminaire*, Livre VIII : *Le Transfert*. Paris : Le Seuil, p. 16.

Il s'agit dès lors pour Socrate de se servir d'Eros, le dieu de l'amour. Ainsi, Lacan met en garde en expliquant que « c'est langage courant, (...) que de dire concernant le transfert, que vous ne devez d'aucune façon, ni préconçue, ni permanente, poser comme premier terme de votre action, le bien, prétendu ou pas, de votre patient, mais précisément son éros ». En cela, il prend une posture originale en prenant *Le Banquet* comme « une sorte de compte-rendu des séances psychanalytiques »⁴⁷⁶. D'ailleurs, Lacan nous fait remarquer que Socrate ne dit presque rien en son nom, tel l'analyste. C'est autour de ce *presque-rien* que le psychanalyste laisse la place au sujet pour qu'il parle, qu'il s'exprime et laisse libre cours à ses associations libres. Ce *presque-rien* est essentiel dans ma démarche car tout au long du terrain, j'ai souhaité tendre (sans y parvenir complètement) vers cette posture silencieuse. Nous verrons, notamment dans certaines séances de groupe, que cette position idéalisée n'était pour moi pas tenable et qu'elle a fait appel à des positionnements antérieurs éducatifs importants et nécessaires pour proposer mes analyses.

La question fondamentale du *Banquet* est de savoir ce qui se passe dans l'amour entre l'aimant et l'aimé, et ce qui m'intéresse dans la recherche est de savoir ce qui se passe dans une relation, entre l'aimant et l'aimé : l'aimant considéré comme le sujet du désir, et l'aimé comme étant le seul à posséder quelque chose. Un schéma que je me risque à transposer sur la scène scolaire entre l'élève qui désire ou ne désire pas savoir et l'enseignant qui est *supposé savoir* et qui désire transmettre. Lorsque l'aimant désire, c'est qu'il manque et cherche une réponse à ce désir à travers l'aimé⁴⁷⁷. Un schéma également nécessaire pour analyser les mécanismes transférentiels à l'œuvre sur les terrains de recherche entre ces adolescent-es et moi-même avec pour problématique : qui est-ce qui désire lors de l'expérience de recherche sur le terrain ? Qui est celui qui désire et qui est celui qui est *supposé savoir* ? Etant en situation de demande vis-à-vis de ces adolescent-es, à savoir d'effectuer une recherche en sciences de l'éducation, ne suis-je pas à ce moment précis l'aimant ? Et ne deviennent-ils donc pas les aimés ?

⁴⁷⁶ LACAN, J. (1960 (2001)). « Décors et personnages ». In *Le Séminaire*, Livre VIII : *Le Transfert*. Paris : Le Seuil, p. 38.

⁴⁷⁷ LACAN, J. (1960 (2001)). « La métaphore de l'amour ». In *Le Séminaire*, Livre VIII : *Le Transfert*. Paris : Le Seuil, p. 53 :

Ce qui « caractérise l'*éras*tès, l'amant, [est] qu'il ne sait pas ce qui lui manque ». À l'inverse, « l'objet aimé, [est] celui qui ne sait pas ce qu'il a »⁴⁷⁷. En d'autres termes, je peux traduire cela par le fait que ce qui manque à l'un n'est pas ce qu'il y a nécessairement de caché dans l'autre et que c'est là tout le problème de l'amour. En d'autres termes, l'enseignant peut-il répondre à la totalité du manque chez l'élève ? Et l'élève est-il en mesure, autrement que par des passages à l'acte parfois violents, d'interroger le manque de l'adulte ?

Pour revenir sur le plan scolaire, l'élève désire-t-il savoir lorsqu'il manque ? Comme je l'ai explicité dans le chapitre précédent sur le rapport aux savoirs, le sujet est sensible à son manque et c'est là que peut se loger son désir d'apprendre, son désir d'en savoir plus sur ce qu'il ignore. En d'autres termes, est-ce que l'élève, l'adolescent, doit en passer par cet enjeu transférentiel amoureux pour accéder au savoir ?

En s'appuyant sur le discours d'Eryximaque, Lacan affirme que « quelque chose qui ressemble à l'amour, c'est ainsi que l'on peut, en première approximation, définir le transfert ». Il est ce « quelque chose qui met en cause l'amour, le met en cause assez profondément au regard de la réflexion analytique pour y avoir introduit, comme une dimension essentielle, ce que l'on appelle son ambivalence »⁴⁷⁸. Nous verrons dans certaines vignettes cliniques l'importance de cette ambivalence. Ainsi, comment ces adolescent-es peuvent-ils/elles parler de leur amour et de leur haine dans la relation avec l'adulte ? Sont-ils/elles unanimes ? Il n'est pas certain que la réponse soit univoque.

Selon Freud, d'une part, il « n'est guère possible d'éviter, qu'un jour ou l'autre, l'attitude positive à l'égard de l'analyste se transforme en une attitude négative ou hostile, ce qui généralement constitue aussi une répétition du passé »⁴⁷⁹.

Selon Lacan, d'autre part, ce qui explique cette ambivalence, c'est le passage, pour l'analysant, de la recherche de ce dont il manque à la recherche de son propre désir. Le sujet passe, à travers l'amour de transfert, d'une recherche d'un bien à une réalisation du désir.

⁴⁷⁸ LACAN, J. (1960 (2001)). « L'harmonie médicale ». In *Le Séminaire*, Livre VIII : *Le Transfert*. Paris : Le Seuil, p. 84-85.

⁴⁷⁹ FREUD, S. (1938 (2009)). *L'Abrégé de psychanalyse*. Paris : PUF, p. 44.

A quoi me sert le mythe ?

« C'est elle aussi justement qui m'a enseigné les choses d'amour »⁴⁸⁰.

Lacan introduit une notion très importante pour mon développement : le manque. C'est dans et par le transfert que ce manque se présentera comme étant celui de l'aimant. Dans l'analyse, le sujet doit passer d'une position d'aimé à une position d'aimant, à qui il manque quelque chose. Rappelons-le, l'aimant est celui qui désire et qui manque ; et l'aimé est celui qui est supposé avoir la *chose manquante*. Lacan nous pose la question : aimer et désirer quelque chose, est-ce l'avoir ou ne pas l'avoir ? Peut-on désirer ce que l'on a déjà ? C'est la position de Socrate que de s'en tenir là : être un sujet manquant. Dans le *Banquet*, Platon traite de l'*érôménon*, c'est-à-dire le côté désirable de l'autre et qu'il nomme *agalma*. Pour Lacan, ce manque sera désigné par la lettre *a*. Un manque jugé inatteignable mais que le sujet passe son temps à essayer d'atteindre. Cet *agalma*, ce *petit a*, est « l'objet en tant qu'il est pivot, centre, clé, du désir humain »⁴⁸¹. Cet objet, ironise Lacan, est « de quelque façon que vous ayez à en parler dans l'expérience analytique, que vous l'appeliez le sein, le phallus ou la merde, c'est toujours un objet partiel (...) qui s'appelle le désir »⁴⁸². Il peut se définir à partir de son impossible saisi et en même temps comme *lieu* où le Sujet peut désirer. Ainsi, pour reprendre ce qu'écrit Borgnis-Desbordes, l'objet *a* du désir relèverait du manque et n'aurait pas d'image car ce « n'est pas dans le miroir que l'on trouve la clé du désir de l'Autre ». Cet objet est perçu comme une chose insaisissable « qui pousse en avant le sujet dans sa quête, ce rien qui cause [son] désir »⁴⁸³. C'est précisément cette question du manque qui m'a paru tout à fait centrale dans les discussions avec les adolescents. Il semble y avoir une difficulté, voire parfois une impossibilité, à pouvoir faire face au manque fondamental. La relation pédagogique instaurée, pivot de cet affrontement avec l'incertitude, ne semble pourtant pas toujours, dans la fantasmatique adolescente, très rassurante pour affronter cette béance.

⁴⁸⁰ PLATON (2008). *Op. cit.*, p. 105.

⁴⁸¹ LACAN, J. (1960 (2001)). « Agalma ». In *Le Séminaire*, Livre VIII : *Le Transfert*. Paris : Le Seuil, p. 173 à 177.

⁴⁸² *Idem.*, p. 180.

⁴⁸³ BORGNIS-DESBORDES, E. (2010). *Op. cit.*, p. 131.

Pourquoi traiter de cette notion d'*agalma*, de *a* ? Quel(s) lien(s) avec la relation à la scène scolaire et mon questionnement sur le processus du décrochage scolaire ? Je pars de l'hypothèse que l'enseignant est mis à une position d'objet pour celui qui désire. Cet objet peut-être soit bon, soit mauvais, soit les deux simultanément. La relation transférentielle se situe à ce niveau objectal, et prend une fonction d'identification. Une identification que nous avons défini dans le quatrième chapitre et que je repère comme étant projective chez ces adolescent-es dans leur rapport au savoir et à l'école : projection sur l'enseignant avec lequel ils sont souvent dans un rapport de fusion, sans mise à distance, sans possibilité d'énonciation. Si j'ai choisi de traiter de manière aussi détaillée le concept de transfert, c'est qu'il me semble central dans la classe, dans l'école, dans les groupes et dans les entretiens. De plus, il semble pouvoir être en position de pivot pour opérer un décalage conceptuel sur le décrochage scolaire au regard de l'adolescence.

Le contre-transfert à l'ombre du transfert

« Reconnu ou nié, l'inconscient est
dans la classe et parle...

Mieux vaut l'entendre que le subir ».

*Vasquez & Oury, 1971*⁴⁸⁴.

Une première fois évoquée en première partie, il s'agit maintenant d'évoquer une autre notion très importante en psychanalyse qui étaye la thèse : le contre-transfert. Si celui-ci est repéré dans le cadre de la cure analytique du côté de l'analyste comme *réponse* de l'inconscient du thérapeute sur la personne de son patient, je souhaite ici l'interroger à partir de deux autres places : celle du chercheur dans les rencontres annoncées, mais aussi celle des adolescent-es lors de nos rencontres. En quoi ce contre-transfert est-il différent du transfert ? Qu'est-ce qui les distingue ? Pourquoi l'un est dans l'ombre de l'autre alors que, comme nous le rappelle Fethi Ben Slama, « transfert et contre-transfert sont aussi bien des deux côtés »⁴⁸⁵. Enfin,

⁴⁸⁴ VASQUEZ, A. & OURY, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro, p. 689.

⁴⁸⁵ BEN SLAMA, F. (1989). *Op. cit.*, p. 142.

quelles sont les particularités du contre-transfert dans les démarches cliniques en sciences sociales ?

Nous venons de voir que le transfert est cet ensemble d'éléments psychiques, inconscients, ambivalents – tirillés entre Eros et Thanatos – qui se déploient dans toute relation, qu'elle soit thérapeutique, éducative, pédagogique ou de recherche. Il est envisageable de parler de transfert dès que deux personnes sont en présence l'une de l'autre dans une relation sincère, une relation qui les engage l'une comme l'autre. Une relation qui engage une personne vis-à-vis de l'autre : l'enseignant qui doit *apporter* un savoir à l'élève ; et l'élève qui doit *apprendre* et *s'approprier* ce savoir par exemple. Mais aussi une relation entre les adolescent-es rencontré-es et le chercheur-clinicien lors de sa recherche.

Ce qui m'intéresse présentement, c'est de comprendre comment les adolescent-es *parlent et évoquent* leurs relations (nous le savons désormais, transférentielles) dans la classe, dans l'école, dans les groupes de parole et dans les entretiens ? Comment ces adolescent-es évoquent leur *Eros* et leur *Thanatos* : ce qui les met à mal parfois, ce qui les met en joie d'autres fois, ce qui les intrigue à d'autres moments. Interroger ce discours est selon moi essentiel pour appréhender l'école, ou plus précisément le Sujet dans l'école. Le contre-transfert se définit dans cet ensemble de sentiments et de ressentis qu'éprouvent des Sujets pris dans des relations qui les engagent. Du point de vue du chercheur, et dans une appréhension du décrochage scolaire, il s'agit de savoir comment entendre – au sens même de l'écoute du sujet – ce qui ne va pas, ce qui ne passe pas, chez cet autre-adolescent dont l'institution ne sait parfois plus quoi faire. Dans mon écoute, je m'appuie sur mon ressenti de chercheur en étant attentif à ce que je vis dans les groupes et les entretiens afin de m'en servir dans mes analyses cliniques et thématiques. En d'autres termes, et pour reprendre ce qu'écrit Devereux à ce propos, « ce qui se passe à l'intérieur de l'observateur, au sens large, ses propres réactions de contre-transfert en tant qu'être humain spécifique »⁴⁸⁶ est un bien précieux dans la recherche.

⁴⁸⁶ DEVEREUX, G. (1967). *Op. cit.*, p. 8.

L'importance du contre-transfert dans la recherche

« La parole est d'abord cet objet d'échange avec lequel on se rencontre, et parce que vous avez dit mot de passe, on ne se casse pas la gueule ».

Lacan, J., *Le Séminaire*, Livre II, 1978⁴⁸⁷.

Dans son ouvrage intitulé *Le transfert*, il est intéressant de noter que Michel Neyraut commence par un premier chapitre sur le contre-transfert, *Der Gegenübertragung*. Un contre-transfert dont il dit qu'il suggère un sens précis et limité. Ainsi, il commence par expliquer que « le contre-transfert s'opposerait au transfert, surviendrait après le transfert, serait déterminé par lui, il serait essentiellement second et réactionnel ». Pour ma part, je ne le vois pas dans une opposition aussi systématique et opératoire. Mais il précise aussi que dans le cadre thérapeutique, les réactions du thérapeute sont mesurées par ses résistances qui constituent alors le contre-transfert : « le contre-transfert de l'analyste commence donc avec son implication » parce qu'il « se reconnaît soudain comme l'objet et peut-être déjà l'instigateur d'expressions affectives en provenance de son patient »⁴⁸⁸. Dans le *Vocabulaire de la psychanalyse* de Laplanche et Pontalis, nous pouvons lire que le contre-transfert est « un ensemble de réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci »⁴⁸⁹. Dans l'un comme dans l'autre cas, il y a une sorte de réciprocité entre le transfert et le contre-transfert. Alors, qu'en est-il dans les groupes de parole et les entretiens ? Mon contre-transfert supposé est-il la « réponse » au transfert des adolescent-es rencontré-es ? Est-ce aussi mécanique ? Ou, comme je l'ai interrogé plus haut, n'est-ce pas de manière inversée qu'il faut lire cette relation que je leur impose ?

Au niveau scolaire, si le contre-transfert de l'enseignant est pris en compte, alors il sera à même de mieux comprendre ce qui se passe dans *L'inconscient dans la classe*, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Francis Imbert, et ainsi « reconnaître que la relation pédagogique ne s'épuise pas dans la rationalité d'approches didactiques, que l'inconscient la travaille et qu'il

⁴⁸⁷ LACAN, J. (1954 (1978)). *Le Séminaire* : Livre II. Le Moi dans la théorie de Freud et dans la pratique de la psychanalyse. Paris : Seuil, P. 63.

⁴⁸⁸ NEYRAUT, M. (2004). *Le transfert*. Paris : PUF, p. 14-15.

⁴⁸⁹ LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-B. (2007). contre-transfert. *Op. cit.*, p. 103.

importe de compter avec lui »⁴⁹⁰. Or, ce que je peux entendre lors des discussions informelles avec les différents professeurs rencontrés lors de cette recherche, c'est qu'ils ignorent tout des enjeux du contre-transfert, de ses défis et de son maniement. Les enseignants, écrivent Mireille Cifali et Jeanne Moll, sur le terrain, « baignent naturellement dans des histoires d'amour ; ils s'épuisent dans des malentendus et des haines ; ils provoquent l'amour parce qu'ils le croient bénéfique, ils n'hésitent pas à recourir à la rupture lorsque l'attachement est trop lourd à porter ; ils ne supportent guère la moindre trace de négativité ou de révolte »⁴⁹¹.

J'é mets alors comme hypothèse que c'est justement à la rencontre de ces *jeux transférentiels* que peut se nouer et se dénouer l'accrochage/décrochage du sujet dans ses apprentissages. Et tout l'intérêt du choix longitudinal de mon terrain de recherche réside en ceci : rencontrer des adolescent-es plusieurs fois dans leur vie de collégiens pour entendre et comprendre leurs *évolutions transférentielles*.

Si Freud estime que le transfert est la donnée la plus importante et fondamentale pour comprendre l'investigation psychanalytique, je rappelle volontiers les propos de Devereux déjà cités en première partie : « c'est le contre-transfert, plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement, parce que l'information fournie par le transfert peut en général être également obtenue par d'autres moyens, tandis que ce n'est pas le cas pour celle que livre le contre-transfert »⁴⁹². Ainsi, les données du contre-transfert semblent plus pertinentes à analyser, à partir de la rencontre avec ces adolescent-es d'une part et avec mon propre vécu de sujet-chercheur d'autre part. Ainsi, écrit Devereux, « l'analyse du contre-transfert est *scientifiquement* plus productif en données sur la nature humaine »⁴⁹³. La prise en compte du contre-transfert du chercheur est ainsi primordiale. Le clinicien, pris dans ses propres mouvements inconscients doit avoir à l'esprit que ce qui l'engage là, dans un groupe ou dans un entretien, est essentiel. La neutralité *bienveillante*, pour reprendre un terme freudien, est à prendre en compte. C'est, écrit Chiland, « un travail actif pour être au clair avec sa problématique personnelle et l'empêcher d'interférer »⁴⁹⁴ lors des rencontres. Mais la contenir lors de ces entrevues ne veut pas dire qu'il faut s'en passer, bien au contraire. Ainsi,

⁴⁹⁰ IMBERT, F. (1996). *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Edition, p. 30.

⁴⁹¹ CIFALI, M. & MOLL, J. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, p. 163.

⁴⁹² DEVEREUX, G. (1967). *Op. cit.*, p. 15.

⁴⁹³ *Idem*.

⁴⁹⁴ CHILAND, C. (1983 (2008)). Qu'est-ce qu'un entretien clinique ? In *L'entretien clinique*. Paris : PUF, p. 18.

« la neutralité, ce n'est pas seulement ne pas laisser paraître ce qu'on éprouve, c'est prendre conscience de ce qu'on éprouve et n'être pas gouverné par des réactions non contrôlées dans la compréhension »⁴⁹⁵ des sujets que je rencontre et dans les réponses que je peux apporter. Toujours en résonance avec mon ancienne profession éducative, je me suis d'ailleurs souvent demandé, lors des terrains, s'il fallait que j'apporte des réponses lorsque ces adolescent-es me questionnaient. Trouver cet équilibre n'est pas simple car ces rencontres font appel à des mécanismes inconscients forts et, nous le verrons par la suite, elles sont prises dans des dynamiques groupales souvent compliquées à gérer. Comme le dit Lacan à propos de la révélation du discours, c'est au moment où le discours prend sens et fait effet de signification que l'on voit émerger l'inconscient du sujet. C'est-à-dire que « le dialogue décrypte progressivement le discours, et nous [montre] quelle est la fonction du personnage que nous y occupons » ; y compris dans cette place de chercheur-clinicien auprès de ces adolescent-es. Ainsi, écrit Lacan, « c'est ce qui s'appelle le transfert [car] nous tentons de mettre au jour le sens du discours »⁴⁹⁶.

Le contre-transfert se trouve peut-être là : être en mesure d'évaluer ses propres projections, de les contenir (ou tout du moins de les mesurer et de les comprendre) et apporter du sens au discours tout en se positionnant comme lieu d'élaborations psychiques. L'enjeu n'est pas tant d'y trouver une réalité en soi mais de s'intéresser aux représentations du sujet-adolescent. A ce propos, Ledoux écrit que « la prise en compte de ce qui se joue dans l'interrelation est essentielle. Il devient évident que l'un des partenaires n'a pas affaire à la réalité de l'autre, mais à la représentation qu'il s'en fait, d'où l'intérêt porté au transfert du sujet et au contre-transfert du clinicien ». Plus précisément, « ces phénomènes, qui pouvaient apparaître au départ comme des artefacts gênant une juste perception du psychisme du sujet, vont rapidement apparaître comme des outils donnant des indications précieuses sur le mode de fonctionnement psychique du sujet »⁴⁹⁷.

⁴⁹⁵ *Idem.*

⁴⁹⁶ LACAN, J. (1957 (1994)). *Le Séminaire. Livre IV : La relation d'objet*. Paris : Le Seuil, p. 393.

⁴⁹⁷ LEDOUX, M. (1983 (2008)). Les modèles théoriques de l'entretien clinique. In Chiland, C. *L'entretien clinique*. Paris : PUF, p. 29.

Toute la difficulté d'une telle posture réside en ceci que le chercheur doit, nous dit Devereux, « cesser de mettre exclusivement en valeur sa manipulation du sujet, mais doit dans le même temps – et parfois surtout – chercher à se comprendre lui-même en tant qu'observateur »⁴⁹⁸, et prendre alors en compte son contre-transfert, défini par Marbeau-Cleirens comme étant « l'ensemble des réactions inconscientes du clinicien à la personne de son interlocuteur, et plus particulièrement au transfert de celui-ci ». Ainsi, précise t-elle, « le contre-transfert est une réponse au transfert du sujet ; ils s'influencent mutuellement et le contre-transfert peut aller jusqu'à fixer le transfert dans une attitude régressive, répétitive »⁴⁹⁹ qu'il faut tenter d'éviter, au risque de *bloquer* l'investigation scientifique. Ainsi, écrit-elle, « la parole de l'interlocuteur peut évoquer une situation passée que le clinicien a eue avec son père, sa mère, ses frères et sœurs, etc. ». Cet interlocuteur doit laisser cela de côté pour comprendre l'autre sans se laisser envahir par ses contre-attitudes sinon « il est emporté par sa propre subjectivité et devient inadéquat pour mener un entretien efficace »⁵⁰⁰ pour le sujet ou pour lui-même. Ce qui est en jeu, nous dit Devereux, c'est la prise en compte du ressenti de l'observateur, de son contre-transfert, pour analyser la situation. Toute la difficulté réside dans une certaine objectivation d'un phénomène pour penser et « élaborer les méthodes adéquates pour le décrire, le comprendre, le contrôler et le prévoir »⁵⁰¹. C'est en ce sens que la psychanalyse me sert à entreprendre une telle recherche en sciences de l'éducation.

⁴⁹⁸ DEVEREUX, G. (1967). *Op. cit.*, p.18.

⁴⁹⁹ MARBEAU-CLEIRENS, B. (1983). *Op. cit.*, p. 51.

⁵⁰⁰ *Idem.*, p. 57.

⁵⁰¹ DEVEREUX, G. (1967). *Op. cit.*, p. 25.

Transfert et contre-transfert en situation groupale

Marbeau-Cleirens nous explique que dans la vie du sujet, l'appartenance à un ou des groupes est inévitable. Que ce soit par adhésion ou par opposition, son investissement pulsionnel vis-à-vis des groupes est intense, en particulier à l'adolescence où l'accrochage et le décrochage d'un groupe de référence peut être parfois vécu comme irrémédiable. Ainsi, je m'appuie volontiers sur ses propos concernant la situation d'entretien (et j'ajouterai en situation de groupe à visée de recherche) : « l'appartenance à des groupes influence l'établissement du transfert comme celui du contre-transfert dans la relation d'entretien. Les représentations imaginaires des groupes auxquels les deux partenaires appartiennent ou auxquels chacun croit que l'autre appartient jouent un rôle sous-jacent. Elles peuvent faire obstacle à la communication ou bien favoriser un dialogue »⁵⁰².

Comme je l'annonçais en fin de première partie, il y a quatre mécanismes transférentiels dans les groupes :

- le transfert central sur le chercheur, essentiel à prendre en compte dans la clinique de l'éducation ;
- le transfert sur le groupe en tant que tel ;
- le transfert sur le monde extérieur ;
- et enfin, ce qui m'intéresse plus particulièrement ici, les transferts latéraux entre les participants.

Quelles en sont les particularités ? Béjarano apporte des distinctions entre la situation duelle et groupale dans la cure sur lesquelles je peux m'appuyer pour les groupes à visée de recherche.

Premièrement, Béjarano écrit qu'il « paraît difficile d'assimiler ces *autres* du groupe aux *autres* évoqués »⁵⁰³ par les adolescents entendus en entretiens individuels parce qu'« ils ne sont, précisément, qu'évoqués, restant absents, imaginaires – et chargés d'une réalité psychique » qu'il est difficile d'apprécier. En revanche, en situation de groupes, « les *autres*

⁵⁰² MARBEAU-CLEIRENS, B. (1983). *Op. cit.*, p. 67.

⁵⁰³ BÉJARANO, A. (1972). Résistance et transfert dans les groupes. In Kaës, R. (dir.). *Les théories psychanalytiques dans les groupes. Tome 1 : cadre et processus*. Paris, Dunod : pp. 77-78.

sont là présents, bien réels ; ils parlent, répondent, réagissent aux projections faites sur eux, projettent à leur tour, attaquent, s'engagent entre eux dans des alliances ou des conflits réels »⁵⁰⁴. Encore une fois, même si Béjarano évoque cette singularité en thérapie, elle me semble tout à fait opérante dans n'importe quel type de groupe, et précisément dans un groupe de parole avec des adolescents. Il ajoute que « la présence de ces autres mobilise, réactive, sous forme de transferts latéraux, des situations existentielles (voire enfantines) rencontrées par les participants, et facilitant des projections qui n'auraient pu se produire en analyse individuelle (au moins aussi vite et aussi intensément) ». En effet, la dynamique groupale permet à chaque adolescent-e d'opérer des projections en utilisant les autres membres pour alimenter ses désirs, ou encore « de parler à leur place ou de les faire parler pour soi »⁵⁰⁵.

Deuxièmement, « quant à son vécu même – et les participants du groupe l'expérimentent sans cesse – le groupe réactive des phénomènes psychiques spécifiques »⁵⁰⁶. Ainsi, tous ces mouvements transférentiels sont en jeu à la fois entre adolescents dans le groupe mais aussi avec moi, en tant que moniteur du groupe : c'est ce que Béjarano appelle le *transfert central*. Il explique que le travail du moniteur est aussi de prendre en compte son désir (donc son contre-transfert) car il est porteur de créativité. Mais si ce dernier ne le prend pas en considération, alors ses effets psychiques peuvent être désastreux pour la conduite du groupe.

Afin d'opérer un dernier parallèle avec le mythe du *Banquet*, je reprendrai le commentaire de Lacan lorsqu'il traite du désir chez l'analyste. Pour le psychanalyste, cette question du désir est « déjà introduite dès lors que nous nous sommes aperçus que la complexité de la question du transfert n'était aucunement limitable à ce qui se passe chez le sujet dit patient, chez l'analysé. Et par conséquent, la question se pose d'articuler, d'une façon un petit peu plus poussée qu'il n'avait été fait jusqu'à présent, ce que doit être le désir de l'analyste »⁵⁰⁷. A ce propos, Lacan tente une réponse sur la place de l'analyste et son parallèle socratique. Selon lui, « l'analyste doit être capable d'attendre pour simplement occuper la place qui est la sienne, laquelle se définit comme celle qu'il doit offrir vacante au désir du patient pour qu'il se réalise comme désir de l'Autre » et d'ajouter que c'est en cela que *Le Banquet* est intéressant

⁵⁰⁴ *Idem.*

⁵⁰⁵ *Idem.*

⁵⁰⁶ *Idem.*

⁵⁰⁷ LACAN, J. (1960 (2001)). L'atopie d'Eros. In *Le Séminaire*, Livre VIII : *Le Transfert*. Paris : Le Seuil, p. 129.

car il a une « place privilégiée [occupée par] les témoignages sur Socrate, pour autant que ce texte est censé le mettre aux prises devant nous avec le problème de l'amour »⁵⁰⁸.

Pour résumer ce sixième chapitre, je peux réaffirmer que la place centrale du *transfert* et du *contre-transfert* dans leur occurrence amoureuse et haineuse dans la métapsychologie freudienne et dans la littérature lacanienne n'est plus à démontrer et l'ensemble des éléments théoriques choisis pour appuyer ces concepts avec un éclairage philosophique à la lumière de Platon confirme leur importance. En tenant compte de mon propre contre-transfert et en m'appuyant particulièrement sur ce qu'écrit Douville, même s'il ne s'agit pas d'être à une place d'analyste, il y a une importance capitale à réfléchir sur « ma position d'écoute et d'accueil des processus de subjectivation à l'adolescence »⁵⁰⁹ pour comprendre et interpréter au mieux leurs dires et leurs vécus psychiques scolaires. Ainsi, la compréhension des dynamiques transférentielles à l'œuvre dans les Groupes de Parole semble indispensable pour appréhender mon objet de recherche car il n'est pas envisageable de penser la dynamique de groupe d'un point de vue psychanalytique sans s'interroger sur ce qui se *joue* entre les membres de ce groupe dans leurs intersubjectivités inconscientes et vis-à-vis du chercheur en présence. Les mouvements transférentiels et contre-transférentiels de tous les membres du groupe, que ce soient les leurs ou les miens, sont indispensables à prendre en considération pour penser le décrochage scolaire. Mais qu'en est-il finalement du transfert dans les groupes de la recherche ? Les GPA sont pensés comme des lieux de parole *pleine*, c'est-à-dire que les adolescent-es vivent psychiquement ce qu'ils/elles disent. Même si j'ai pu observer parfois une certaine auto-destructivité dans ces groupes où la présence d'un Autre semble souvent indispensable à leur survie, il semble qu'il y ait toujours un sentiment d'être heureux là, ensemble, hors-classe, pour parler de la classe. Dans tous les groupes rencontrés, pour les filles comme pour les garçons, la même déception était présente à la fin des séances lorsque j'annonçais qu'il restait cinq minutes, ou plus encore, lorsque toutes les séances avaient été réalisées. Les adolescents ont souvent exprimé le souhait de voir les groupes se poursuivre au-delà des séances initialement prévues. Ce sentiment positif, cette « illusion groupale », pour reprendre l'expression de Anzieu, traduit une sorte d'état fusionnel au sein du groupe qu'il dénomme par la formule : « on est bien ensemble ! ». A ce contenu manifeste (dire consciemment qu'on est bien ensemble) se noue un contenu plus latent. Il y a un « idéal de

⁵⁰⁸ *Idem.*, p. 130.

⁵⁰⁹ DOUVILLE, O. (2002). Avant le transfert, le contact. In Lauru, D. (dir.). *Le transfert adolescent ?* Paris : ERES, pp. 133-143.

toute-puissance narcissique » qui sert de défense contre « la crainte archaïque de destruction »⁵¹⁰. Anzieu ajoute que, dans cette illusion groupale, le groupe en tant que tel « prend la place du Moi idéal de chacun des membres »⁵¹¹ et les protège. Ou, en tout cas, ils ont l'impression d'être protégés à la fois de l'extérieur du groupe tout en croyant être protégés de l'intérieur, de leur propre agressivité et destructivité. Or, nous dit Anzieu, cette illusion leur fait croire en une autosatisfaction qui va jusqu'à « dénier, contre les faits eux-mêmes, [leur] propre destructivité »⁵¹². Cette illusion groupale est à rapprocher de ce que Kaës a dénommé une croyance où il y a une « coïncidence entre l'attente et son comblement par le groupe »⁵¹³. Il rapproche d'ailleurs cette croyance de la théorisation de l'aire transitionnelle chez Winnicott « où l'illusion groupale permet la constitution de l'être du groupe comme objet transitionnel »⁵¹⁴. Cette croyance désigne « certains moments d'euphorie fusionnelle ». Cette illusion « apporte une tentative de solution au conflit entre un désir de sécurité et d'unité d'une part, une angoisse de morcellement du corps et de menace de perte d'identité personnelle dans la situation de groupe d'autre part »⁵¹⁵.

Cette dichotomie entre sentiment d'unité et morcellement apporte la dimension du clivage dans le transfert. Un clivage *des* transferts. Un clivage entre le bon et le mauvais objet. En effet, dit encore Anzieu, « les sentiments positifs tendent à se concentrer dans l'illusion groupale vécue en petit groupe. Les sentiments négatifs, clivés des précédents, tendent à se cristalliser sur un individu en particulier, sur un groupe ennemi, ou sur un groupe large auquel les personnes appartiennent »⁵¹⁶. Ceci se remarque de façon sensible dans ces groupes d'adolescents qui, par ces jeux transférentiels, se positionnent et se *dépositionnent* vis-à-vis des uns et des autres. L'extérieur du groupe (par exemple les enseignants, ou l'école parfois même dans son ensemble) est souvent évoqué comme une *chose persécutante* qu'il est difficile de maîtriser pour s'y sentir en sécurité affective. A l'intérieur du groupe, les alliances ne tiennent pas toujours entre les membres de celui-ci. On passe d'une alliance contre l'un des

⁵¹⁰ LACAN, J. (1956 (1994)). *Op. cit.*, p. 80 :

« Il y a, déjà structuré dans la relation parlante, cet au-delà, ce grand Autre au-delà de l'autre que vous appréhendez imaginairement, cet Autre supposé qui le sujet comme tel, le sujet dans lequel votre parole se constitue parce qu'il peut non seulement l'accueillir, la percevoir, mais y répondre. C'est sur cette ligne que s'établit tout ce qui est de l'ordre transférentiel, l'imaginaire y jouant précisément un rôle de filtre, voire d'obstacle ».

⁵¹¹ ANZIEU, D. & MARTIN, J.-Y. (1968 (2012)). *Op. cit.*, p. 118.

⁵¹² *Idem.*, p. 119.

⁵¹³ *Idem.*, p. 322.

⁵¹⁴ KAËS, R. (1999). *Op. cit.*, p. 49-50.

⁵¹⁵ ANZIEU, D. (1984). *Op. cit.*, p. 12.

⁵¹⁶ ANZIEU, D. & MARTIN, J.-Y. (1968). *Op. cit.*, p. 102.

membres (souvent celui qui est absent) à une autre alliance dès que l'un d'entre eux se positionne différemment pour attaquer un autre membre. Il y a alors une sorte de jeu des chaises musicales. Fantasmatiquement parlant, c'est comme si l'une des chaises du groupe disparaissait au fur-et-à-mesure de la séance permettant aux membres du groupe de s'exclure mutuellement. Ou, pour le dire avec Pichon-Rivière, « dans tout groupe se font jour des idéologies qui déterminent l'apparition d'affrontements entre sous-groupe »⁵¹⁷. Et c'est là où la présence d'un Autre pris dans son contre-transfert, comme réceptacle de cette instabilité, vient opérer une diffraction *des* transferts, afin de maintenir cette illusion, et éventuellement, lutter contre le désarçonnement de certains élèves vis-à-vis de l'école. Ainsi, dans de petits groupes comme ceux que nous avons animés, je reconnais bien ce que dit encore Anzieu lorsqu'il affirme que « le transfert central porte sur le moniteur mais les transferts latéraux des participants les uns sur les autres sont tout aussi actifs et significatifs »⁵¹⁸. En tant qu'espace d'émergence des transferts, le groupe restreint est le lieu « d'une diffraction des transferts et de leurs connexions entre les objets du désir inconscient »⁵¹⁹, préservé dans l'illusion. La présence du moniteur – ici du chercheur – permet cette diffraction et devient support d'identifications à la fois sur lui-même mais aussi sur chaque membre du groupe.

Le sixième chapitre vient donc démontrer l'importance de la prise en compte du groupe pour ces adolescents pris dans une dynamique à travers des enjeux transférentiels pour penser les liens entre le processus du décrochage scolaire et le processus de décrochage/(ré)accrochage adolescent. Ceux-ci entrent en résonance avec ce qui se *joue* dans l'école, entre les pairs qui vivent psychiquement et intensément leur vie à l'école et qui témoignent finalement d'un manque de lieux pour parler de l'école dans l'école.

⁵¹⁷ PICHON-RIVIÈRE, E. (2004). *Le processus groupal*. Ramonville-Saint-Agne : ERES, p. 32.

⁵¹⁸ ANZIEU, D. (1984). *Op. cit.*, p. 173-174.

⁵¹⁹ KAËS, R. (2005). *Op. cit.*

PARTIE 3 :
TRAVAIL EMPIRIQUE

CHAPITRE 7
DE LA *HORDE PRIMITIVE* À L'EMPÊCHEMENT DE PENSER
L'ADOLESCENT FACE À LA MENACE DE LA RUPTURE

Les garçons de la classe de 5^{ème} du collège A

Présentation du groupe

Cette classe est rencontrée dans un collège de la ville de St-Denis (93). Constituant le premier terrain de la recherche « S'arrime à quoi ? » menée par l'équipe clinique, nous décidons que ces groupes seront co-animés avec Ilaria Pirone, coordinatrice des différents terrains. La mise en place de ces deux groupes de la classe de 5^{ème} est relativement simple car ma collègue connaît déjà ce collège ainsi que la professeure principale de cette classe qui a participé à une recherche antérieure⁵²⁰ dirigée par Serge Lesourd et Laurence Gavarini. Ainsi, nous présentons la recherche aux élèves et nous confions à leur professeure un document à faire signer par les parents afin qu'ils acceptent que leur enfant participe à cette recherche universitaire. Comme je l'ai évoqué dans la présentation des terrains de recherche dans la première partie de thèse, nous leur précisons que les groupes de parole sont non-mixtes et que chaque groupe est rencontré le même nombre de séances. L'organisation de l'emploi du temps des GPA se fait alors avec la professeure principale.

Le premier ensemble de vignettes concerne le groupe des garçons de cette classe de 5^{ème}. Il est constitué de douze participants qui ont entre 11 et 13 ans. Aucun d'entre eux n'a redoublé. Avec le groupe des filles de la même classe, c'est le groupe que j'ai le plus rencontré : soit cinq séances pour chaque groupe, réparties sur deux mois en février et mars 2013. La dernière séance s'est déroulée après les vacances scolaires de l'hiver.

⁵²⁰ Recherche menée dans le cadre de l'ANR et dénommée : « constructions Copsy-enfant », *Les identitaires et subjectives chez les adolescents : problématiques des genres et problématiques des générations dans le champ scolaire* (2005-2008).

Conduite du groupe et positionnement du chercheur

Comme pour le reste des autres vignettes de groupe qui suivent, je souhaite, en m'appuyant sur les éclairages de Bion, Anzieu et Kaës⁵²¹ évoquer ce que j'ai ressenti et analysé de la mentalité, de la culture et de l'ambiance de chaque Groupe de Parole Adolescent. Par leurs éléments subjectifs propre au chercheur, ces analyses me paraissent intéressantes car elles permettent de comprendre et d'expliquer comment j'ai ressenti chaque moment de la recherche et comment je me suis investi et positionné dans les groupes ou dans certaines séances plus particulièrement ; ce qui confère son caractère scientifique au travail du clinicien.

Je suis très attaché à cette classe et particulièrement à ce groupe de garçons. Est-ce parce que c'est le premier terrain ? Pour une part, je ne le crois pas. Je pense plutôt que c'est parce que je m'identifie beaucoup à eux et que leurs histoires éveillent des souvenirs adolescents précis. De plus, ce groupe vient pointer précisément là où je situe mon questionnement initial sur cette (non)rencontre entre processus adolescent et processus de décrochage scolaire. Ce questionnement m'a amené à construire un cadre théorique en m'appuyant sur des apports multiples et ce groupe vient apporter des premiers éléments de réponse aussi bien par sa structure que par son contenu psychique et son vécu groupal. C'est aussi sur ce groupe que j'écris le plus à la suite des séances, sur le chemin du retour, dans le métro. Une pulsion immédiate d'écriture qui ne se répètera pas avec cette même intensité pour les autres groupes. Comme je l'ai développé dans la seconde partie, il me paraît indispensable de pouvoir m'appuyer sur l'analyse de mon contre-transfert dans la recherche pour comprendre les mécanismes à l'œuvre dans le groupe. Ce groupe de garçons de 5^{ème} est celui qui me fait le plus réfléchir à la fois sur ma posture clinique de recherche (quelle position adopter dans un groupe de recherche ?) et sur mes analyses dans l'*après-coup* du terrain empirique. Ces différents éléments de réflexions, aussi bien sur ce vécu groupal que sur cette posture de recherche vont être dépliés dans la suite de cet exposé.

⁵²¹ Eléments théoriques exposées en première partie de thèse.

Cet attachement à ce groupe d'adolescents a un réel impact sur mon investissement psychique lors de ce terrain de recherche. A la fin des cinq séances, je me dis qu'il serait même intéressant de pouvoir continuer à les rencontrer l'année suivante. Cela ne peut se faire car la répartition des classes change en 4^{ème}, m'explique t-on en salle des professeurs. Cet investissement transférentiel est si fort et je fais le constat que mon engagement avec les autres classes est différent. Le nombre moins important de séances pour les deux autres classes atteste probablement de ce moindre investissement.

Toujours est-il que lors des cinq séances avec ces garçons de 5^{ème}, je suis très investi et très engagé dans la co-conduite de celles-ci. La transition professionnelle dans laquelle je suis, entre la fin de mes prises en charge éducatives et thérapeutiques dans le Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel (CATTP) et ce nouvel engagement dans la recherche, semble avoir un impact sur ma présence dans ce groupe. En effet, je crois que ma posture clinique dans la recherche est encore très imprégnée par mon positionnement éducatif que je définie par l'accueil, l'écoute et l'accompagnement de l'adolescent dans sa parole. Même si cette posture est toujours présente dans l'ensemble des terrains, en groupes et entretiens individuels, je crois qu'elle est d'autant plus forte à ce moment-là. En effet, avec le recul, j'analyse que j'opère moi-même dans cette transition un décrochage/(ré)accrochage professionnel. Je passe en quelque sorte d'une enfance professionnelle (éducative) à une adolescence professionnelle (celle de doctorant) pour accéder à l'âge adulte professionnel (celui de docteur). Cette similitude me sert, dans l'*après-coup* à appréhender différemment ce processus de décrochage/(ré)accrochage scolaire. C'est-à-dire un processus qui peut s'entendre comme une étape nécessaire et peut-être indispensable pour l'adolescent pour construire sa propre place de sujet dans l'école.

Lors de ma dernière expérience éducative dans ce CATTP, j'avais pour objectif – entre autres – d'accompagner des adolescent-es en souffrance psychique à renouer avec la vie scolaire. En essayant de comprendre où pouvait se cristalliser les difficultés de ces jeunes, je devais rencontrer les équipes pédagogiques pour concevoir des Projets Personnels de Scolarité (PPS). Ma position éducative, dans ces instants-là, est clairement définie dans un accompagnement au plus près du désir de l'adolescent et vient rencontrer une autre position, celle des enseignants, qui, la plupart du temps prennent en compte la faisabilité des performances à atteindre par l'élève en *prescrivant* un emploi du temps avec les disciplines appréciées par celui-ci. Tout du moins, c'est comme cela que je ressentais ces réunions de suivis éducatifs. D'un côté, la prise en charge éducative et thérapeutique d'un *adolescent*, de l'autre l'accueil (ou le refus) par le système scolaire d'un *élève*. Adolescent VS élève ? Deux

visions professionnelles à faire côtoyer, la plupart du temps avec succès, mais parfois aussi dans une certaine impasse.

J'arrive donc en doctorat avec ce premier terrain qui se met en place début février 2013 alors que je suis en train de clore mes prises en charge institutionnelles au CATTP (jusqu'à mi-mars 2013). Cette transition, ce mélange de posture n'est pas évident à juxtaposer, à penser sur le moment, sur l'instant du terrain de recherche. J'investis alors psychiquement ce groupe, avec peut-être l'espoir inconscient à ce moment-là, de pouvoir *régler* les problèmes que ces jeunes vont évoquer lors de ces séances. Un investissement d'autant plus important que je me retrouve, avec Ilaria Pirone, dans la conduite d'un groupe de garçons complexe et très agité.

Je vais donc désormais présenter le déroulement des séances successives de ce groupe de garçons en apportant au fur et à mesure mes éléments d'analyses. Je propose un sommaire de cet exposé :

- Premièrement, nous verrons que je compare ce groupe à une *horde d'adolescents* qui se dévore et qui a pour culture groupale le chaos. Pour ces adolescents, le groupe n'est pas nécessairement un gage de sécurité, de force et de réassurance entre pairs mais il peut être, en revanche, source d'angoisses multiples qui les déstabilise.
- Deuxièmement, nous verrons que cette *horde* survie dans une école comparée et vécue par ces adolescents comme une jungle. Une jungle qui les pousse à se dévorer les uns les autres et qui peuvent conduire certains d'entre eux à *décrocher* littéralement di GPA. Ils se sentent comme des « fauves », des « tigres » indomptables : cherchent-ils alors des limites et du cadre pour limiter ces angoisses ou sont-ils dans une jouissance totale à se sentir invulnérables ?
- Troisièmement, nous verrons ce que nous pouvons en déduire et en comprendre vis-à-vis des hypothèses déjà soulevées concernant leur rapport au savoir et à l'école en analysant les mécanismes transférentiels à l'œuvre dans ce groupe ainsi que mes propres contre-attitude ce chercheur en m'appuyant plus particulièrement sur les hypothèses de base de Bion.

Le sentiment qui m'anime dans l'analyse de ce groupe est principalement le chaos. Un chaos que je ressens comme une instabilité psychique importante pour ces sujets rencontrés dans cet espace proposé. Mais, de manière peut-être paradoxale, je perçois également ce chaos comme une certaine structure psychique essentielle au maintien de l'espace groupale de ces adolescents. Une bulle, pour reprendre ma métaphore, qui tout en éclatant régulièrement se reforme instantanément et semble empêcher toute construction subjective pour ces adolescents, happés par le *magma* groupal dans lequel il se trouve. Ce chaos est la culture de ce groupe car c'est par ce chaos qu'il semble survivre.

1. « Les profs s'enchainent à nous » : le lapsus déclencheur

Lors de la toute première séance, les discussions se sont principalement centrées sur les mauvais objets extérieurs au groupe et tout particulièrement les professeurs. Vivant dans un rapport de force où l'enjeu semble être de ne rien lâcher face à des adultes fantasmés comme autoritaires et injustes, l'un des adolescents fait un lapsus qui semble révélateur de cet affrontement. Plus que cela, ce lapsus permet au groupe d'associer inconsciemment toute une réflexion transférentielle proche de la dialectique du maître et de l'esclave selon Hegel. Dès la première séance, alors qu'ils évoquent les bienfaits d'aller à l'école, l'un d'entre eux dit que l'école est ennuyeuse. Un autre rétorque immédiatement : « *Par exemple, quand les profs... ils s'enchainent sur nous alors que nous on a rien fait, c'est chiant* » (63/173). La plupart des autres élèves acquiescent.

Cette image de la chaîne est, me semble-t-il, tout à fait intéressante à analyser. Si cet adolescent affirme que les professeurs « s'enchainent » (63/173) sur eux au lieu de dire « qu'ils les enchaînent » (au sens de les reprendre lorsqu'ils transgressent les règles en cours), la question est de savoir si cette chaîne peut les lier, les associer dans une alliance qui pourrait les faire tenir groupalement face à cet adulte qui semble pour eux persécutant. Cette chaîne associative de signifiants autour de l'esclavage qu'ils doivent dénouer, au risque de se perdre dans ses maillons, nous paraît alors intéressante à creuser lors de la séance.

A posteriori, nous pouvons également nous dire que ce lapsus vient montrer une ambivalence entre l'enchaînement subi fantasmatiquement parlant dans le collège et la « liberté » de parole dans cet espace de discussion que nous leur proposons. Si les élèves perçoivent les enseignants comme enchaînés à eux, alors, comment peuvent-ils se détacher, les uns comme les autres ? Comment alors se situer dans cet entre-deux ? Comment laisser de l'espace, pour reprendre ce que j'avançais de la construction du rapport aux savoirs, pour qu'émerge le désir ?

2. « C'est l'esclavage ! » : déroulement de la discussion

L'échange débute donc par ce propos : « *par exemple, quand les profs... ils s'enchaînent sur nous alors que nous, on n'a rien fait, c'est chiant* » (63/173). Les autres adolescents acquiescent. Alors que le groupe est très agité, que certains parlent entre eux, le ton global monte. L'un d'entre eux essaie de calmer le groupe : « *Des fois, y'a certains surveillants, ils te collent pour rien. Tu prends pour tous les autres. Et y'a aussi... les CPE, les CPE, ils cherchent pas à comprendre, il veut juste...* » (63/178-179). Son voisin finit la phrase : « *coller ! Coller !* » (64/180). Un autre associe de façon, pourrais-je dire, judiciaire : « *juste coller et te donner des punitions. On aurait dit que... ils n'ont que ça à faire dans la vie... Mais c'est vrai. Tu fais rien, même si t'essayes de prouver que tu fais rien, ils n'ont que ça à faire...* » (64/181-182). Alors qu'il ne peut finir sa phrase, le groupe est de plus en plus agité, excité. Certains veulent prendre la parole, d'autres veulent la réguler. D'autres encore insistent sur le caractère « libre » de la prise de parole dans notre groupe : « *faut pas lever la main !* » (64/185) ; « *c'est libre !* » (64/186). Lorsque cela se calme un peu, le dernier adolescent reprend son propos : « *C'est comme les profs, des fois, on a l'impression, ils ont... ils ont un souffre-douleur, y crient tous les jours sur lui* » (64/186-187). Ce qui agitera de nouveau le groupe qui devient à ce moment-là difficile à contenir. C'est alors que la question de l'injustice survient :

- « *à l'école, y'a beaucoup d'injustice* » (64/198) ;
- « *l'école, c'est vrai, c'est pour apprendre (...). Mais parfois y'a des profs, ils nous font faire des trucs (...) qu'on doit pas faire à l'école. (...) On fait tomber un papier sans faire exprès, ils nous disent après d'passer le balai, ramasse tous les papiers... on dirait on est des esclaves* ». (64/200-204) ;

- « *faut ramasser mais pas tout* » (64/210) ;
- « *ouais, c'est l'esclavage !* » (64/212).

Cette association collective autour de ce signifiant d'esclavage finit par être repris par l'ensemble du groupe, de manière unitaire. Ce qui amènera l'un des adolescents à expliquer une distinction entre le statut et la place des adultes de l'école et eux :

- « *moi, j'ai l'impression parfois, le collègue, c'est l'esclavage parce que par exemple y'a des profs, ils font comme si ils sont gentils mais, ce qu'ils disent ça blesse et ils le savent très bien, rigolent dans leur coin, dans la salle des profs et tout, et par exemple... c'est la vérité. Et nous, on se sent un peu inférieur et eux, ils sont là, ils s'moquent bien. Ils profite de leur... statut de prof ou de j'sais pas quoi...* » (64/217-220).

Cette notion de « statut » semble très importante pour eux pendant l'échange qui continue à exciter le groupe. Un statut qui les amène à différencier le *bon* du *mauvais* adulte. Une distinction qui renvoie selon moi à une autre distinction faite par le système scolaire et qui concerne de près la question du décrochage scolaire : le statut du *bon* et du *mauvais* élève.

Cette première vignette montre la fragilité psychique du groupe d'une part et celle de chaque sujet d'autre part, pris dans son adolescence, elle-même définie comme une étape de fragilité psychique importante. Encore une fois, il s'agit d'analyser cette *ambiance*, cette culture groupale pour en comprendre les enjeux transférentiels à l'œuvre. Alors que l'un d'entre eux essaie de réguler la parole, d'être le leader du groupe en quelque sorte, les autres ne lui laissent pas cette place. Ils sont pris dans leurs difficultés à dire cet *enchaînement* à l'Autre, un adulte vécu psychiquement et fantasmatiquement comme non fiable, injuste et autoritaire. Il ne semble pas que ce soit l'image de l'adulte en tant que tel qui soit remise en question mais plutôt son manque de réassurance psychique. Si les professeurs « s'enchaînent » à eux, pour reprendre le lapsus de cet adolescent, quelle place alors pour le creux du désir de l'être ? Encore une fois, il ne s'agit pas de dire que l'enseignant ne laisse pas de place réellement mais plutôt d'analyser pourquoi, inconsciemment, il n'y a pas assez d'espace selon cet adolescent entre lui et l'Autre. Cette demande de mise à distance semble être un cri d'alarme pour que le Sujet puisse grandir, tout en gardant l'adulte à *bonne distance* psychique. D'un point de vue transférentiel, les adolescents sont ici pris dans un *enchaînement* qui les met à mal, les « déchirant », les faisant « pleurer », les « blessant » pour reprendre leurs mots. Ça

les rend esclave de l'Autre. Au sens que cet enchaînement de l'un à l'autre ne laisse pas de vide et rend esclave l'un pour l'autre, et inversement. Comment faire alors pour instituer de l'espace dans tout cela ?

Il faut bien saisir, qu'au-delà du groupe d'adolescents, j'ai pu percevoir ce collègue en grande souffrance. L'équipe pédagogique de cette classe est en souffrance et en conflit avec l'équipe de direction. Un conflit très en miroir du conflit évoqué par ces adolescents. Une équipe de direction qui part en fin d'année pour un autre établissement et des enseignants qui refusent de « travailler » avec l'équipe du laboratoire lorsque nous leur proposons un espace de parole car ils le perçoivent comme une stratégie de la direction pour en savoir plus sur leurs agissements. En d'autres termes, des enseignants en souffrance qui sont dans les mêmes peurs fantasmatiques que ces adolescents qui ont cru en début de séance que nous allions tout révéler de leurs dires aux adultes de l'école.

Une anecdote dans ce groupe illustre très bien ce fantasme : la salle polyvalente où se déroule le groupe a une pièce attenante dont elle est séparée avec une vitre sans teint (probablement pour projeter des films). Les adolescents ont cru que des adultes allaient les observer (comme dans une télé-réalité) pendant les séances. Je dois les emmener dans cette pièce attenante pour qu'ils constatent par eux-mêmes qu'elle est vide.

Cet ensemble de sentiments est selon moi très révélateur d'un malaise scolaire important qui laisse adolescents et adultes dans un certain désarroi, qui les laisse tomber dans un certain abîme, et qui peut les laisser dans l'impasse⁵²². D'où cette interrogation évoquée en amont pour essayer de comprendre pourquoi cela peut amener certains à *décrocher*, que ce soit les adolescents ou les adultes.

⁵²² BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (1998). *Op. cit.*

3. « Les garçons, c'est des tigres » : présentation de la seconde séance

Dans la séance suivante, le groupe vit psychiquement des évènements très intenses. La discussion porte sur les métiers qu'ils souhaitent effectuer plus tard. Certains évoquent le rêve d'être footballeurs, d'autres stars de cinéma. D'autres évoquent des professions liées à la justice, comme procureur, avocat ou policier de la Brigade Anti Criminalité (BAC). Lorsque ma collègue souligne qu'il y a dans le groupe un procureur et un avocat, un adolescent crie en souriant : « *On est prêts pour faire les crimes alors !* » (78/306). La suite de l'échange ne peut être retranscrite car il y a beaucoup d'agitation. Ils parlent tous en même temps, se critiquent les uns les autres. C'est très tendu. Nous leur faisons remarquer la situation et tentons de les calmer pour reprendre la discussion groupalement. Mais l'ambiance est toujours aussi électrique. Le tour avec l'évocation des métiers se poursuit dans le bruit et l'agitation. Cela entraîne une mise en scène, un jeu de rôle, pourrais-je dire psychodramatique, d'une sorte de tribunal :

- « *Il parle beaucoup après ça fait des problèmes mais ça fait des tensions* » (79/386).

Certains applaudissent. D'autres crient et tentent de savoir qui est le coupable : qui est ce « il » ? Nous leur signifions alors que cet espace de parole n'est pas un lieu pour juger les autres mais que cette question de tensions en classe est un sujet intéressant à discuter car nous constatons que celles-ci sont palpables et très intenses dans cette classe. C'est alors que l'adolescent visé par la critique lance son plaidoyer pour se défendre :

- « *Moi j'ai un truc à dire... vous dites tous "X., il vanne. X., il parle mal, il juge mal les gens". Je ne dis pas le contraire. Parfois je vanne. Même pas parfois, presque chaque fois en parlant, je vanne, parce que moi, quand je suis venu, je me rappelle très bien quand j'étais venu dans ce collège, je faisais le mec sérieux, le mec calme. Mais vous savez pourquoi je suis devenu comme ça ? Parce qu'on m'a cherché dans ce collège.* » (79/395-398) (...) « *Après, je me suis dit, puisque c'est comme ça, ok, moi aussi, je sais faire le méchant. Donc, c'est pour ça que je me suis transformé. Si je suis comme ça, c'est à cause de vous, alors...* » (79/402-403).

La mise en scène du tribunal se poursuit avec l'intervention d'un autre qui crie :

- « *objection ! Objection !* » (79/405).

Nous demandons alors si c'est compliqué toutes ces tensions. L'un d'eux répond : « *ça dépend. Des fois on est très amis et des fois on est très ennemis* » (79/413). La discussion évolue sur les conflits, les difficultés de se supporter chaque jour en groupe. Un des garçons compare les différences entre les filles et les garçons :

- « *Quand y'a quelque chose de brut, c'est les garçons, c'est pas les filles. Et après, quand c'est une histoire de filles, ils disent "c'est pas grave. C'est une histoire de gaminerie. Comme d'habitude, c'est les filles". Voilà ! Et nous, quand c'est les garçons, ça va être direct chez Mme. Y. et direct chez les parents, et direct la mort !* » (83/607-609) ;
- « *Moi, je veux rajouter un truc. On aurait dit, c'est la jungle ! Les filles, elles sont protégées, encerclées, tout doux. Nous les garçons, c'est... Rraahhh* » (Il fait des gestes où il montre que les filles sont protégées et les garçons sont autour avec un bruit de lion qui leur sautent dessus) (83/610-612) ;
- « *Les garçons, c'est les tigres !* » (83/617).
- « *(...) c'est vrai que une fille, c'est... soyons clairs, c'est pas comme un garçon, elle est un peu fragile, mais... mais les filles, elles sont trop protégées et elles se cachent derrière cette protection...* » (83/619-620)
- « *Carapace* » (83/621)

Cette discussion sur les différences entre filles et garçons les fait associer sur une professeure qui raconterait des choses sur eux. Ils parlent alors de rumeurs qui semblent être tellement importantes et omniprésentes qu'elles occultent tout le reste. Ils sont totalement accaparés par ces rumeurs, ces échanges de parole dans le dos, ces jugements, etc. Tout comme dans la première séance, c'est encore à partir d'une représentation de l'adulte qui ne protège pas que le groupe se dévore. Ils se battent presque littéralement pour prendre la parole. Le chaos groupal est total et la séance est compliquée à mener à son terme. Le « tribunal » se poursuit car ils doivent savoir qui les « *boucave* » (83/651), qui les « *balance* » (83/654), qui « *rapporte* » (83/655) aux adultes ce qu'ils font. Là encore, la relation aux autres passe à la fois par un affrontement avec l'adulte mais aussi par un affrontement avec les pairs. Le groupe les mets énormément à mal et ce chaos me touche lors de la conduite de la séance. Il me paraît alors indispensable de *soigner* ce groupe d'adolescent. Dans l'analyse de mon

positionnement, je me dis que si ces adolescents produisent une telle empathie de ma part, c'est parce qu'ils tentent de me convoquer à cette place. Une place qui ne me dérange pas et que je prends volontiers ; une place que je qualifie de soignante, au sens de prendre soin de leur parole, de ce qu'ils déposent à ce moment-là dans le groupe de parole. Je ne peux me contenter d'écouter, sans rien dire, et repartir. Une invitation à se positionner comme un adulte qui protège dans la séance suivante. C'est là, plus particulièrement que je me situe finalement comme chercheur. Je suis pris moi-même dans cet *enchaînement* évoqué plus haut qui me pousse à prendre soin de ces adolescents, comme lorsque je travaillais comme éducateur dans des groupes thérapeutiques à médiation. Une place qui n'a pas toujours été évidente à comprendre, à assumer et à analyser. Aujourd'hui, dans l'écriture de la thèse, cela me paraît plus observable et ce que je pensais être une difficulté pour moi à me positionner comme chercheur « neutre et bienveillant » est devenue une particularité forte, me semble-t-il, pour me mettre dans une certaine écoute de ces adolescents en souffrance à l'école.

4. « Moi j'dis... ça pue dans la classe ! » : lorsque le groupe exclue l'un de ses membres

La troisième séance est également très compliquée à réaliser et à maintenir jusqu'au bout. Au début, alors que normalement ils arrivent tous en même temps, là c'est le compte-goutte. Alors qu'Ilaria accueille les premiers pour former le cercle avec les chaises afin de commencer la séance, je fais des allers et retours entre la salle polyvalente et leur salle de cours pour savoir où ils sont. Certains courent dans les couloirs, d'autres sautent dans les escaliers, d'autres encore prennent l'ascenseur alors qu'ils n'ont visiblement pas le droit. Lorsqu'ils sont à peu près tous là, je me dis que suite à l'évocation de la jungle dans la séance précédente, ils sont encore plus agités aujourd'hui. Ils mettent visiblement très bien en scène cette jungle. Sont-ils des fauves ? « Des tigres », pour reprendre le signifiant utilisé la séance précédente ? En tout cas, je constate qu'il y a beaucoup d'agitation, d'agressivité et même, en un certain sens, de la dévoration. En effet, un des adolescents est à l'infirmerie, un autre arrive avec un œil au beurre-noir, un dernier encore avec une attelle sur toute la jambe droite, alors qu'à la séance précédente, tout le monde était là et en bonne santé.

Pourquoi cette ambiance groupale ? Après différentes questions, nous comprenons ce qu'il se passe. Ils tentent de nous l'expliquer, tous en même temps. Juste avant notre séance, il y a eu un problème en classe avec l'enseignant en cours de technologie :

- « *Le prof de technologie nous a dit qu'on était des imbéciles* » (88/108)
- « *Il a fait "vous vous comportez comme des imbéciles"* » (88/116)
- « *Si on avait dit ça au prof, il nous aurait mis une heure de colle* » (88/118)

L'un d'eux demande alors si ce qui leur est reproché est exact. Les autres adolescents concernés par la scène confirment, qu'effectivement, ils ont sûrement fait les imbéciles. C'est alors que l'un d'entre eux défend les deux élèves « insultés » par l'enseignant :

- « *Ils ne sont pas des imbéciles Y. et Ab. ...* » (89/128)

Au lieu de se sentir défendus, ces deux garçons se sentent (encore une fois, comme dans les séances précédentes) attaqués par l'un d'entre eux. L'attaque venant d'un objet perçu comme mauvais et extérieur au groupe vient une fois encore les persécuter au sein du groupe.

Comme nous constatons cette répétition, nous leur demandons ce que cela leur fait d'être en groupe et quelles en sont les difficultés. L'un d'eux répond :

- « *Y'a beaucoup de tensions quand on est en groupe, et après, on a dit qu'il fallait pas qu'on les règle ici, personnellement, faut qu'on parle, et on le fait pas par la violence et sinon, on dit "bye bye le collègue".* »

Nous comprenons alors que ces adolescents veulent utiliser le GPA comme un lieu d'échange pour régler les problèmes qu'ils rencontrent dans leur classe. Ils nous mettent visiblement à une place de médiateur... ou en tout cas, comme j'en ai eu l'habitude depuis une dizaine d'années, à une place d'éducateur et de soignant. Selon eux, nous serions là pour les aider à désamorcer les conflits qui éclatent dans leur groupe. Ils évoquent alors les bagarres que peuvent susciter les tensions dans le groupe en stipulant que cela arrive aussi chez/avec les filles. Un des adolescents s'exclame alors :

- « *L'école nous insulte ! Nous, on n'a même pas le droit de les ré-insulter* » (89/177)

Cette affirmation vient là, me semble-t-il, résumer assez bien le sentiment qu'éprouvent ces jeunes garçons vis-à-vis de leur rapport à l'école, symbolisé ici par l'insulte du professeur de technologie. Il y a là, dans leur manière de penser le rapport de force avec ce/ceux qui représente(nt) l'école, une injustice, un déséquilibre. Ils n'ont pas le droit, selon eux, de s'affirmer face à la menace d'être insulté par cet acteur de l'école. Le voisin du précédent adolescent cité soutient le même discours et précise :

- « *On doit toujours rester normal. Quand il nous dit "imbéciles", on ne doit pas parler, on peut pas dire "non, on n'est pas imbéciles, c'est pas notre faute", on n'a pas le droit de rigoler...* » (90/180-181)

Mais ce que nous relevons également dans la suite de la discussion, c'est que ce groupe de garçons est perpétuellement dans un discours de plainte. L'insulte ne vient pas, comme je l'aurais pensé, cimenter une force groupale pour se défendre face à cette attaque. Elle permet plutôt à ces adolescents d'être dans une position victimaire en se plaignant des agissements des adultes de l'école, des règles, du travail à la maison, etc. Mais, encore une fois, plutôt que de les amener dans une alliance groupale, tous ces sentiments d'injustices (mêlés à cet instant dans le cours précédent) continuent de les déchirer et les maintiennent dans cette dévoration.

C'est alors que l'un d'eux revient sur ce qui s'est passé en classe. Deux adolescents sont à fleur de peau suite à cet événement (dont Ahmed⁵²³). Or, j'ai pu observer que lorsqu'un élève est nommé par un autre, il s'excite très rapidement car il se sent agressé. Le ton monte. L'ambiance du groupe est très tendue :

- « *moi, j'dis... ça pue dans la classe...* » (91/281) finira par dire l'un d'eux de manière à ce que tout le monde l'entende.

Le ton continue alors de monter. Pendant qu'un adolescent explique les faits, d'autres se moquent d'un membre du groupe. Visiblement sensible à ces propos, il a les larmes aux yeux et finit par s'énerver. Il se lève, fait tomber sa chaise à l'envers et crie sur quelques-uns. L'un d'eux, se sentant visé, se lève face à lui et répond :

- « *Ouais, j'te mets d'dans ! J'te mets d'dans ! Tu vas faire quoi ?* » (91/297).

⁵²³ Ahmed est l'un des adolescents de ce groupe qui a accepté de me rencontrer en entretien individuel l'année suivante. Une vignette lui est consacrée à la fin de cette troisième partie et c'est pour cela que je lui donne un prénom fictif.

Plusieurs élèves se lèvent et veulent en venir aux mains. Il est difficile d'avoir le calme. Ces deux adolescents, les larmes aux yeux, s'insultent. Puis, ils se lèvent pour se frapper. A cet instant, ils m'obligent à prendre une fonction éducative car je dois intervenir pour qu'ils se séparent et s'assoient en prenant une place à la fois autoritaire et protectrice⁵²⁴. L'un des deux demande à sortir du groupe. Je l'accompagne alors à la vie scolaire. A cet instant, je ne suis plus totalement dans la place de chercheur que j'idéalise. Je me retrouve dans le couloir avec un adolescent en direction du bureau du Conseiller Principal d'Education, tel un surveillant du collège. Après une dizaine de minutes, le temps de revenir de la vie scolaire et que le calme revienne suffisamment, nous tentons avec Ilaria de comprendre ce qui se passe au sein du groupe. La conduite de la séance est alors très compliquée car nous ne pouvons pas, à ce moment-là, vraiment échanger et faire le point sur ce qui se passe. Nous ne pouvons pas faire une pause pour nous mettre d'accord sur la suite à donner à cette séance. Nous improvisons, tant bien que mal, afin de mener la séance à son terme et pour protéger au mieux le reste de ce que je désigne comme une *horde d'adolescents*. L'un des adolescents propose que cela se règle avec la professeure principale mais les autres ne veulent pas. Le ton remonte. Nous décidons alors qu'il serait mieux que nous distribuions la parole, nous mettant ainsi à une place faisant visiblement autorité pour eux. L'adolescent reprend alors son idée :

- « *Moi, j'dis, il faudrait peut-être voir Mme. L. parce que... faut dire, le problème de la classe, parce que si là, ça s'arrête pas, on va rien dire et à la sortie ils vont se battre* » (93/383-384).

Mais cette proposition vient soulever un souvenir au groupe sur la question de la confidentialité et de la confiance qu'ils peuvent ou non porter aux adultes de l'école. D'après ce qu'ils racontent, cela a déjà été fait par le passé et cela avait empiré les choses plutôt que de les apaiser. Le conflit ne trouve alors aucune solution...

⁵²⁴ L'« autorité » renvoie ici à l'étymologie du terme *éducation* du côté de l'*educere* (conduire hors de) alors que la « protection » renvoie à l'étymologie du côté de l'*educare* (aujourd'hui appelé le *care*, le prendre soin, nourrir, etc.).

L'illusion transférentielle dans ce groupe face au chaos adolescent pour appréhender le décrochage scolaire

Pour reprendre la métaphore du groupe utilisée dans la présentation méthodologique, j'ai le sentiment pendant toute la durée de ce terrain que ce groupe de garçons constitue une bulle extrêmement fragile. La conduite puis la retranscription de chaque séance me conduit à penser plus précisément la conception même du groupe, pensé par Pontalis comme un objet pulsionnel⁵²⁵ et ce groupe de garçons présente les caractéristiques groupales annoncées en première partie. En effet, en continuant à me référer aux théories de Bion, j'observe que l'une des particularités de ce groupe est son absence visible de leader. Il y a une diffraction du leadership. Autrement dit, dans ce groupe, les alliances entre membres ne tiennent jamais, elles sont morcelées et la fonction même de leadership est remise en permanence en question : le leader change à chaque séance, voire pendant la même séance, en fonction des thèmes abordés et des alliances constituées. Se joue alors ce que Béjarano nous a appris à déterminer comme étant la diffraction des transferts. Il y a dans ce groupe un ensemble de mouvements transférentiels et contre-transférentiels très importants. L'inconscient du groupe est ici à l'œuvre de manière forte et vient à différentes reprises interroger mon propre contre-transfert. Malgré les différentes attaques du lien qui m'amènent à réfléchir sur ce que devrait être une position neutre de chercheur, j'observe que quelque chose arrive à les maintenir dans une certaine enveloppe psychique groupale comme nous l'enseigne Anzieu. J'analyse également ce qui se passe dans ce groupe par le recours des hypothèses de base développées par Bion et déjà évoquées en première partie : la *dépendance*, le *pairing* (couplage) et le *fight-flight* (attaque-fuite)⁵²⁶.

Si les deux premières hypothèses sont parfois présentes, cet ensemble de vignettes montre que ce groupe ne *survit* essentiellement que dans le troisième comportement : si les adolescents s'attaquent les uns les autres dans le groupe et forment différents couplages en se retrouvant dépendants de différents leaders aléatoires, j'observe qu'ils attaquent beaucoup les personnes

⁵²⁵ PONTALIS, J.-B. (1968). *Op. cit.*, pp. 257 à 273.

⁵²⁶ BION, W.R. (1965). *Op. cit.*, pp. 24-75 :

- dans la dépendance, « le groupe est attaché à son leader qui nourrit et protège le groupe » ;
- dans le couplage, il y a « une attention pleine d'espoir (qui) se porte sur les liens de sympathie qui sont en train de s'établir sous les yeux du groupe, entre deux de ses membres ; c'est là comme la promesse à jamais non tenue que les problèmes actuels trouveront leur solution » ;
- dans l'attaque-fuite, « le groupe, pour maintenir son existence, agit comme s'il lui était nécessaire à la fois de fuir et d'attaquer quelque chose ou quelqu'un ».

qui se trouvent hors du groupe. Ils développent alors des mécanismes de défense transférentiels forts vis-à-vis du monde extérieur au groupe et projettent ces personnes comme de mauvais objets pour eux. A la différence des autres groupes (ceux réalisés dans le collège B), je m'aperçois dans l'*après-coup* que je « colle » beaucoup à ce discours défensif et que j'y adhère facilement. Je m'aperçois lors des écoutes de retranscriptions que je suis très empathique et très enveloppant vis-à-vis de ces garçons. Une posture maternelle bienveillante qui n'est pas la même que pour les autres classes (garçons comme filles).

En revanche, il m'apparaît comme paradoxal lors des séances évoquées ci-dessus que lorsque qu'il se sent attaqué, le groupe ne fait pas bloc vis-à-vis de ce mauvais objet extérieur qui vient les perturber. Plus que cela, je perçois leurs propos comme un mouvement de persécution qui vient profondément déstabiliser le fonctionnement psychique interne du groupe et cela entraîne ces jeunes sujets-adolescents dans une souffrance où la traduction par les mots reste souvent impossible. L'ambiance dans le groupe est électrique. S'ils semblent tous d'accord sur les critiques à adresser aux corps enseignant par exemple, ils ne parviennent pas pour autant à synthétiser un discours commun. C'est comme s'ils se battaient verbalement pour avoir raison alors qu'ils sont tous d'accord et qu'ils affirment de ce fait les mêmes choses. Le problème, c'est que leur chaos traduit une impossible écoute réciproque.

Deux questions se posent pour cet ensemble de vignettes:

- Est-ce que quelque chose du chaos vécu dans le scolaire se rejoue dans les Groupes de Parole Adolescents ?
- Et, est-ce que cette instabilité psychique groupale peut conduire certains adolescents à décrocher, ou en tout cas à prendre une autre voie d'accrochage dans l'école ou hors de l'école ?

Je rappelle pour la présentation de ce premier groupe que la consigne proposée est « qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ? »⁵²⁷. Cette proposition conduit dans un premier temps le groupe à répondre, dirais-je, de manière très scolaire. Le discours est alors « plaqué » sur ce qu'ils croient que j'attends comme réponses en tant qu'adulte. L'école est faite pour « *préparer l'avenir* » (63/144), « *trouver un métier plus tard* » (63/145), ou encore qu'elle va les « *aider pour plus tard, avoir un métier, construire une famille, pour payer sa maison. Et pour avoir*

⁵²⁷ Cette consigne est standard et sera proposée sous la même formule pour tous les groupes, co-animés ou animés seul.

plus de culture » (63/138-139). Mais, au-delà de ces premières réponses sur le sens à donner à l'école, le groupe va *expérimenter* sa propre culture et sa propre mentalité de groupe où l'écart entre les désirs individuels de chacun, pris dans leur pulsionnalité (parfois débordante) va devoir se confronter à l'exigence de la survie du groupe lui-même. D'où la proposition de titre pour cet ensemble de vignettes cliniques reprenant l'expression freudienne de la *horde primitive*⁵²⁸. Mais est-ce une horde qui va devoir dévorer l'image paternelle comme dans le mythe freudien, extérieure au groupe, afin de l'ingurgiter ou est-ce une horde qui s'entredévore elle-même dans le groupe ? Et à travers cette première question, de manière plus large, est-ce que l'image tutélaire de l'enseignant s'effondre aujourd'hui comme nous l'entendons souvent dans le discours social ou est-il maintenu, transférentiellement parlant, autrement, dans l'école actuelle, pour soutenir leur rapport aux savoirs et à l'école ?

Je pourrais retranscrire l'intégralité de ces trois séances tellement elles sont fortes de sens sur la question de la dynamique groupale ainsi que son impact sur le rapport transférentiel à l'école pour ces adolescents. Après avoir vécu ces trois séances et encore plus lors de leur retranscription, je ressens cela comme un séisme, un véritable chaos. La retranscription se fait sur plusieurs jours tellement il est difficile de (re)supporter l'écoute de ces moments. Ce travail analytique est singulier car il s'agit de comprendre comment je pense cette rencontre entre ces adolescents et moi, en tant que chercheur clinicien. Des sujets, nous dit Philippe Gutton, pris dans une *adolescents* qui doit être pensée à la fois « comme un obstacle au changement et un ensemble dynamique incontournable de la vie »⁵²⁹. Cet obstacle semble ici être symbolisé par ce chaos, cette autodestruction, cette dévoration « des tigres », où le groupe vient « transformer » le comportement du jeune adolescent exclu et en larmes. Dans la seconde séance, il affirme que seule sa mère peut le calmer face à tout cela. Et dans la troisième séance, nous le voyons s'effondrer, ne supportant pas le chaos groupal et l'impact de l'insulte de l'enseignant sur lui et certains membres du groupe.

Premièrement, nous voyons que lors de cette troisième séance, où certains en viennent à la menace de destruction et où ils viennent pervertir le groupe d'une certaine manière, ils arrivent inconsciemment à nous faire *sortir* du cadre en m'obligeant à accompagner un des élèves à la vie scolaire. Ils tentent visiblement de nous replacer dans une position d'adulte qu'ils connaissent et savent identifier. Celle d'un adulte autoritaire, sanctionnant, castrateur,

⁵²⁸ FREUD, S. (1923 (1965)). *Op. cit.*

⁵²⁹ GUTTON, P. (1996). *Op. cit.*, p. 13.

qui doit mettre des limites et signifier ces limites. Cette position semble être aussi une possibilité de réassurance pour ces adolescents quant aux adultes qu'ils connaissent et fréquentent au collège. La première interprétation que je peux émettre de ce fonctionnement groupal plutôt archaïque, que je compare à la *horde primitive* freudienne, c'est le sentiment que cet univers scolaire, qu'ils côtoient quotidiennement, ne les protège pas psychiquement⁵³⁰. Alors que l'un d'entre eux propose de consulter l'adulte référent de la classe, la professeure principale, l'ensemble du groupe témoigne de l'insupportable et de la peur fantasmatique d'en passer par là. Ils tentent de comprendre à quelle place nous mettre : qu'est-ce que l'adulte pour eux ? Peuvent-ils dévorer cet adulte pour l'incorporer ? Ou, est-ce que c'est l'adulte qui va les dévorer ? Ou encore, vont-ils se dévorer entre eux ? La place du discours est ici indéniablement primordiale, car ce qui pose problème, c'est bien qu'ils ne peuvent pas parler entre eux. Le groupe, en tant qu'objet pulsionnel, prend tellement le dessus sur l'appareil à penser individuel, que toute élaboration collective et intrapsychique semble vouée à l'échec.

Ce constat me conduit également à dépersonnaliser ces adolescents : c'est-à-dire le choix de ne pas mettre de prénoms lors que la présentation des vignettes. Il me semble en effet que ce qui rend compte de l'importance de l'impact groupal, dans ses mécanismes transférentiels latéraux (pour reprendre le terme de Béjarano), ce n'est pas tant de savoir qui dit quoi puisque c'est le groupe qui fait Sujet et que, par conséquent, c'est le groupe qui *parle*. Ce que je ressens dans ces analyses au sein même du groupe, c'est que ces adolescents sont pris dans une toute-jouissance dont ils ont du mal à se démarquer. En d'autres termes, j'é mets l'hypothèse clinique qu'ils ne peuvent pas (ou qu'ils ne veulent pas ?) être pris dans la responsabilité de leurs dires. Ils sont à ce moment-là l'objet de la jouissance, au sens d'une jouissance du chaos. L'important n'est pas tellement de savoir pourquoi ils fonctionnent de cette manière mais d'analyser en quoi celle-ci fait survivre le groupe, même si cela est déstructurant pour eux. Je fais donc le choix de dépersonnaliser ces adolescents dans mes retranscriptions pour axer davantage sur la personnalisation du groupe en tant qu'objet de pulsion. Mon personnage est alors le groupe et, c'est ainsi qu'à partir du groupe, je peux penser le processus du décrochage scolaire.

⁵³⁰ KAËS, R. (1993). *Op. cit.*, p. 31 :

Il écrit à propos de l'œuvre de Sigmund Freud, *Totem et tabou*, que celui-ci « ne peut se limiter à être lu seulement comme une spéculation de la psychanalyse, appliquée à la genèse des formations sociales ; Freud y dévoile le versant paternelle du complexe d'Œdipe, ses composantes narcissiques et homosexuelles ; il soutient l'hypothèse des formations trans-individuelles de la psyché, précise sa recherche sur la transmission psychique et donc sur l'origine et l'originaire ».

Deuxièmement, sans pour autant dire de l'institution qu'elle est maltraitante, je constate qu'elle peut les mettre psychologiquement en souffrance. En effet, l'utilisation de l'insulte « imbécile » place inconsciemment cet enseignant en miroir des adolescents. Ne sachant plus y faire avec la Loi qu'il devrait incarner – et ainsi être ce Père imaginaire –, cet enseignant a recours à la violence symbolique, plutôt archaïque, qui semble ici faire effraction dans le discours des adolescents, les mettant en position d'auto-dévoration, tels des « tigres ». Et là se trouve peut-être une ambivalence : au lieu de se « protéger » de ce Père castrateur qui les insulte, ils se dévorent entre eux. La question n'est plus de savoir pourquoi l'adulte en vient à cette insulte mais de savoir qui est l'imbécile d'entre eux. Dans une telle situation où la Loi ne fait plus sens, quelle place pour penser son propre rapport à l'école lorsque le dire est amputé par toute cette souffrance au sein d'un groupe d'adolescents ? Il y a un sentiment d'insécurité psychique qui semble les perdre.

Par ailleurs, l'écart de représentation est béant : au sein de cet établissement, le rapport de force groupal est vécu comme une « forteresse indestructible »⁵³¹ par les enseignants alors que je perçois ce groupe d'adolescents comme une pierre extrêmement friable. Ce mode de fonctionnement groupal, ce « *Soi de groupe* »⁵³² comme le dit Anzieu, semble ici révélateur de ce qui fait ou ne fait pas lien entre l'institution et le groupe d'adolescents. D'où cette hypothèse déjà évoquée dans la seconde partie d'un *décrochage propre à l'adolescence* : décrochage vis-à-vis des imagos parentales et du savoir parental, incarné régulièrement dans les groupes de parole et dans les entretiens par le souvenir merveilleux de l'école maternelle et au besoin de la bienveillance parentale. Le savoir de l'adolescence (savoirs des pairs, diffraction de l'accès aux savoirs, savoirs du collège, savoirs sociaux) doit créer sa propre rupture avec les savoirs infantiles. Si pour la plupart des adolescents, ce décrochage-accrochage se déroule sans trop d'encombres, qu'en est-il pour celles et ceux pour qui ce décrochage vient marquer une césure qui semble parfois insurmontable ? Que peut faire l'institution scolaire pour accompagner ce passage adolescent dans l'école au niveau groupal lorsque celui-ci ne tient pas ? La seule réponse institutionnelle face aux difficultés pour ces adolescents à vivre l'école en groupe est la restructuration des groupes-classe pour l'année

⁵³¹ Propos tenu par l'enseignant de mathématique de cette classe de 5^{ème} lors d'une discussion informelle en salle des professeurs.

⁵³² ANZIEU, D. (1984). *Op.cit.*, p. 2.

suiuante lorsque j'éuoue avec l'équipe de direction la possibilité de poursuivre le GPA avec ces adolescents.

Enfin, en prenant appui sur l'enseignement de Lacan qui affirmait que du « dire il n'y a que mi-dits »⁵³³, ces séances démontrent que le dire est entrecoupé de césures, de trous béants. Lorsqu'un des adolescents, par exemple, exprime le fait que « ça pue dans la classe », il semble impossible d'aller au-delà de cette métaphore langagière. Il y pose un silence, symbolisé dans ma retranscription par des points de suspension qui laissent visiblement en suspens. En se référant au néologisme lacanien de la *lalangue*, le psychanalyste Lacadée pose la question de l'irréductibilité de cette langue. Ainsi, écrit-il, « chaque homme dans son acte de parole est renvoyé à lui-même et la langue ne l'aide pas forcément à se débrouiller, d'où plus qu'un certain désarroi, une certaine détresse quand le sujet ne peut traduire en mot ce qu'il ressent dans son être et son corps »⁵³⁴. En ce qui concerne mon propre vécu psychique de ces séances, il y a eu quelque chose d'assimilable au désarroi de ces adolescents.

Dans l'*après-coup*, je me demande si nous n'avons pas mis en place une injonction paradoxale, malgré nous, à savoir « vous pouvez parler dans ce groupe » mais celui-ci est au sein d'un autre groupe plus grand, le collège, où la parole dysfonctionne visiblement. Une parole mise à mal par l'*imbécile* du groupe. Un « imbécile » qui, dans la vignette clinique, vient faire exploser le groupe. Là est la composante, me semble-t-il, de la friabilité de celui-ci. Le groupe ne tient pas psychiquement et la question n'est pas de savoir pourquoi l'enseignant les insulte mais plutôt de savoir qui est l'imbécile ? Je constate que cela a pour conséquence d'exposer ces adolescents à leur propre parole, de l'ordre de l'intime, face aux autres, et que cette énonciation reste difficile, voire ici impossible.

Pour conclure avec ce groupe de garçons (mais aussi en résonance avec les filles de la même classe où l'une d'entre elles me demandait de l'emmener à la Tour Eiffel à la fin de la dernière séance), il y a dans un premier temps une rencontre entre eux/elles et moi/nous où des mouvements transférentiels et contre-transférentiels se manifestent malgré le peu de séances. Mais il y a aussi le temps de la séparation qui agite beaucoup le groupe. C'est-à-dire que l'investissement est réciproquement important : probablement du fait que nous leur proposons un espace pour s'exprimer et où ils peuvent *se plaindre* de manière plus ou moins

⁵³³ LACAN, J. (1972 (2005)). « L'étourdit ». In *Autres écrits*. Paris : Le Seuil, p. 450.

⁵³⁴ LACADÉE, P. (2012). *Op. cit.*, p. 16.

tranquille et qu'ensuite, nous ne revenons plus dans leur collège. Il y a là aussi un décrochage à penser, entre eux/elles et moi/nous pour qu'ils/elles se raccrochent dans l'école. Et c'est à partir de ce constat qu'il est intéressant pour moi d'en revoir certain-es un an après, comme nous le verrons avec l'exposé de certains entretiens.

CHAPITRE 8

LE REMANIEMENT PUBERTAIRE À LA (RE) DÉCOUVERTE DU SEXUEL

Analyses cliniques pour penser le rapport au(x) savoir(s) à l'adolescence

A partir des éclairages psychanalytiques soulevés dans le cinquième chapitre de la thèse sur les liens entre pulsion de savoir infantile et rapport au savoir adolescent, la première vignette qui est un extrait d'entretien avec une jeune fille que j'appelle ici Manon permettra d'interroger la place centrale, et parfois envahissante, du sexuel à l'adolescence lorsqu'il vient entrer en tension avec le rapport au monde scolaire du sujet. Dans le moment choisi, l'adolescente semble avoir oublié tout ce qu'elle a appris depuis la rentrée scolaire. Ses associations l'amènent à évoquer une leçon de cours de S.V.T. sur la reproduction. Cette adolescente s'interroge sur les savoirs qu'elle devrait acquérir au collège à partir d'une question infantile: « comment les bébés ils apparaissent dans le ventre ? ». Une interrogation *freudienne* qui me permettra d'analyser la complexité pour cette adolescente à pouvoir s'accrocher à l'école.

Avec le second ensemble de vignettes j'aborderai des questions qui concernent le sexuel, le conflit, les pulsions et le rapport au savoir et à l'école. Il se compose de deux vignettes :
la première concerne la troisième séance du groupe des garçons de la classe de 5^{ème}, déjà évoquée dans le chapitre précédent ;
la seconde concerne un entretien avec Benoît, un adolescent de 4^{ème}, qui était présent lors de cette troisième séance avec sa classe de 5^{ème}.

**Entretien avec Manon :
du mythe magico-sexuel à la pulsion de savoir**

Les entretiens de cette recherche ont été réalisés avec des adolescents et adolescentes un an après les avoir rencontré-es en groupe de parole. Dans le premier collège où avaient été mis en place des groupes avec une classe de 5^{ème}, j'ai interviewé 6 adolescents (3 filles et 3 garçons). 6 autres entretiens ont été réalisés dans le second collège avec 4 filles et 2 garçons. Je rappelle ici que les entretiens individuels ont été pensés sur la base du volontariat, après invitation générale à l'ensemble des anciennes classes rencontrées en GPA. C'est un fait important car cela signifie que je n'ai pas choisi les adolescent-es pour ce second terrain afin de ne pas influencer les résultats de la recherche.

Sur les douze entretiens réalisés, le thème de la sexualité n'apparaît que deux fois. C'est Manon, une jeune adolescente de 14 ans scolarisée en 4^{ème} qui aborde en premier le sujet, au cours d'un entretien individuel.

J'avais déjà rencontré l'adolescente l'année précédant cet entretien, alors qu'elle participait à l'un des groupes de paroles mis en place. Elle m'était apparue comme une adolescente réservée, qui parle très doucement et de manière presque inaudible. Cependant, elle me semblait être à l'aise dans le groupe de filles de sa classe. Pour l'entretien, je la rencontre seule cette fois. Elle n'a pas tellement grandi, ce qui crée un contraste avec l'évolution physique d'autres adolescentes, comme l'une de ses amies que j'ai également reçue en entretien et qui est en pleine mutation adolescente (plus grande, apprêtée et maquillée). Manon, quant à elle, paraît toujours un peu enfant.

La jeune fille évoque son parcours scolaire et les différences entre l'école maternelle et l'école élémentaire qu'elle situe comme étant l'entrée véritable dans la scolarité. Elle distingue alors clairement, pour elle, que « *la maternelle c'est là où on joue. L'école c'est là où on travaille. Donc pour moi l'école c'est à partir du CP* » (190/41). Puis, elle parle de son passage difficile entre l'école primaire et le collège. Une transition compliquée qu'elle explique par ses difficultés à intégrer les savoirs scolaires. Alors qu'elle énumère l'ensemble de ses lacunes, elle précise ne se souvenir de rien hormis l'année de la découverte des Amériques par Christophe Colomb (qu'elle situe en 1962). Elle finit par faire une association libre entre cette date historique et le champ disciplinaire de la biologie : « *Moi, j'connais juste cette date, la découverte de l'Amérique, un truc comme ça... euh... après les autres euh... je passe. Y'en a plein... S.V.T, bah ça c'est normal* » (192/144-147). Supposant que parler de ce

qu'elle étudie actuellement en SVT serait plus aisé pour elle et pourrait la réassurer psychiquement pour la suite de l'entretien, je la questionne sur le sujet :

- « *Euh... en S.V.T, on fait euh... sur les enfants, les femmes enceintes... j'sais pas. Là... on fait sur les... comment les bébés ils apparaissent dans le ventre* » (192/151-152).

Je relance : « *vous ne savez plus comment ça s'appelle ?* » (192/153). Elle rit (gênée ?) et répond :

- « *On l'a fait hier, euh... lundi en plus... ça s'appelle des... je sais plus... je sais plus ! (...)* Je verrai ça lundi prochain » (192/155).

Elle souffle et conclut par : « *voilà* » (192/159).

Puisque Manon dit ne se souvenir de rien de ce qu'on lui enseigne, est-ce que c'est sa mémoire qui lui joue des tours comme on pourrait le croire communément et l'empêche d'employer le terme de « reproduction » pour définir la notion abordée en SVT, ou, en s'appuyant sur une réflexion plus analytique, qu'est-ce que ce refoulement peut-il signifier ? Peut-on parler de difficultés à mémoriser un vocabulaire spécifique ou bien serait-ce plutôt un impossible à dire le sexuel ? Comment cette jeune fille, adolescente de 14 ans, qui commence par dire qu'elle ne se souvient de rien, en arrive à aborder la question du savoir sexuel sur lequel elle met cependant un voile. Avec l'interrogation : « *comment les bébés ils apparaissent dans le ventre ?* », elle manifeste un impossible à dire, un impossible à mettre en mots la sexualité, en l'occurrence la « reproduction » en lien avec le cours de SVT. L'« *apparition de ces bébés* » peut avoir une valeur « magico-sexuelle » comme l'écrit Sophie de Mijolla-Mellor⁵³⁵. Voici une véritable question infantile que peut poser n'importe quel enfant. Si l'on reprend les mots de Manon, force est de constater que le vocabulaire employé par la jeune fille relève à la fois du fantastique et de l'infantile, utilisant les termes de « bébés qui apparaissent dans le ventre » pour parler des fœtus qui se développent dans le placenta maternel.

⁵³⁵ Mijolla-Mellor, S. (2002). *Le besoin de savoir : théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.

Si nous reprenons la théorie freudienne de l'enfant chercheur de ses origines pour analyser cette phrase, « *comment les bébés ils apparaissent dans le ventre* », on comprend qu'elle s'inscrit dans le mythe magico-sexuel⁵³⁶ où le bébé né comme par magie. Comment les enfants apparaissent-ils ? C'est une énigme me répond-t-elle finalement, avant de conclure par : « *Je ne sais plus !* ». A ce propos, Freud indique que l'investigation infantile est par la suite refoulée et la pulsion sexuelle connaît alors trois types de destins : l'inhibition, le refoulement et la sublimation⁵³⁷.

Dans le cas de cette jeune fille, il y a là un impossible à dire le sexuel. Elle renvoie présentement, comme c'est le cas à la fin du développement de la petite enfance, à un refoulement, une sorte d'amnésie infantile sur le savoir sexuel⁵³⁸. Ce refoulement ne me semble pas être un mécanisme de défense comme l'écrit Freud pour le petit enfant, cependant il procède sans doute à une perturbation de « la relation à un système psychique, celui du conscient »⁵³⁹. Pour Manon, est-ce que le destin de la pulsion est d'être « totalement réprimée » ou bien celle-ci « se fait jour sous forme d'affect » ou encore se transforme-t-elle « en angoisse »⁵⁴⁰ ? Pour la jeune fille, nous pouvons nous demander si cet évitement de la question sexuelle est une traduction de son angoisse sur cette pulsion de savoir. Celle-ci est liée, comme nous l'enseigne Freud, à la pulsion de l'enfant qui cherche ses origines et développe sa curiosité. En suivant le raisonnement freudien qui stipule que le mythe infantile garde toujours une part d'énigme, Manon peut-elle inscrire du savoir sur le sexuel et sur d'autres savoirs, qu'ils soient mathématiques ou historiques par exemple, au-delà de ce mystère ?

⁵³⁶ Sophie de Mijolla-Mellor écrit, p. 91 :

« Aussi, avant ce que Freud nomme « théorie » sexuelle, il faut prendre en compte ce qui serait plus proprement appelé *mythe sexuel*. Il s'agit en effet d'intuitions ayant valeur de certitude en dehors de toute démarche théorisante et s'exprimant, non à la manière raisonnée propre à la théorie, mais de façon quasi oraculaire avec des *mots magico-sexuels*. Les représentations plus organisées qui pourront en sortir ne rendront jamais qu'imparfaitement ces *éclairs de certitude*, cependant aussitôt confrontés à la résurgence de l'énigme dont la résolution demeure toujours à effectuer ».

⁵³⁷ Freud, S. (1915 (2010)). Pulsions et destins de pulsions. *In Métapsychologie*. Paris : PUF, pp. 7-29.

⁵³⁸ Freud, S. (1915 (2010)). L'inconscient. *In Métapsychologie*. Paris : PUF, p. 49 :

« Tout ce qui est refoulé doit nécessairement rester inconscient, mais nous voulons d'entrée de jeu poser comme tel que le refoulé ne recouvre pas tout ce qui est inconscient. L'inconscient a l'extension la plus large des deux ; le refoulé est une partie de l'inconscient ».

⁵³⁹ Freud, S. (1915 (2010)). Le refoulement. *In Métapsychologie*. Paris : PUF, p. 36.

⁵⁴⁰ *Idem*. P. 40.

C'est effectivement la question qui se pose lorsque l'on comprend que Manon se vit comme une élève en grande difficulté avec l'école. Tout au long de l'entretien, elle me confie qu'elle ne parvient pas à retenir ce qu'elle entend en cours. La scolarité est une épreuve pour elle et la transition entre l'école primaire et le collège n'a pas été simple, me raconte-t-elle. Elle conclut, après l'entretien, alors que je la raccompagne dans le couloir, que c'est « difficile de s'accrocher » puis ajoute : « vous revenez l'année prochaine ? ».

Pendant l'entretien, elle souffle ostensiblement lorsqu'elle me parle. J'ai l'impression qu'elle va s'effondrer sur la table. A la consigne proposée, « pouvez-vous me raconter comment s'est passée l'école pour vous ? », elle dit ne se souvenir de rien et semble en être désespérée. Afin qu'elle étaye ses propos et pour la soutenir psychiquement, je tente alors de l'aider à s'exprimer en lui demandant ce qu'elle a appris en primaire. Elle me répond :

- « *bah, les, la base... enfin, les trucs de base. Euh... les lettres, les chiffres, les multiplications, additions... euh... soustraction. Y'a les trucs de base* » (192/129-130).

Des « bases » mathématiques qui, si l'on colle au signifiant, peuvent servir de socle et d'assise narcissiques pour se construire. Quelque chose de stable et de rassurant, des fondations, pour y construire ses savoirs. Puis, lorsque je lui demande ce qu'elle apprend de différent au collège, elle répond de manière lapidaire : « tout » (192/132). Plutôt que de comprendre qu'elle y apprend tout, je m'aperçois dans l'analyse *après-coup* que je fais un contre-sens en croyant qu'elle me dit qu'elle « sait tout ».

Pensant cela au moment de l'entretien, je lui demande, étonné :

- « *vous n'avez plus besoin de rien apprendre ?* » (192/135).

Cela la fait rire :

- « *Si !!! Mais... tous les trucs compliqués. Enfin après je ne connais pas le lycée et l'université mais... c'est plutôt... comme dire ? ... C'est différent de la primaire, c'est pas comme toujours, c'est un peu plus supérieur. Y'a plus de choses. Bon les maths, c'est... ça embrouille la tête !* » (192/136-138).

Elle souffle. Puis elle précise :

- « Bah... les statistiques, les équations, les... (Elle souffle) plein de trucs, plein, plein. Et puis le théorème de Pythagore, le théorème de Thalès (Elle souffle). J'm'en souviens même plus. On l'a fait en début d'année j'm'en souviens déjà plus » (192/140-142).

Encore une fois, ce sont les mathématiques qui envahissent l'esprit de cette adolescente. Lorsqu'elle raconte tout cela, elle dit qu'elle est « nulle, nulle, nulle, nulle » (192/144). L'acquisition et l'appropriation des savoirs scolaires semblent être pour cette jeune fille hors-sens et difficiles.

Que peut-on alors analyser concernant la pulsion de savoir et le rapport au savoir chez Manon ? Freud nous enseigne dans les *Trois essais sur la théorie sexuelle* que la psychanalyse stipule que la pulsion de savoir des enfants est attirée « avec une précocité insoupçonnée et une intensité inattendue par les problèmes sexuels, voire qu'elle n'est peut-être éveillée que par eux seuls »⁵⁴¹. De ce fait, il est intéressant de comprendre le rapport au savoir de cette jeune adolescente car, nous dit Freud, « l'éveil de cette pulsion, le premier problème qui préoccupe [l'enfant] n'est-il pas (...) l'énigme : d'où viennent les enfants ? »⁵⁴². Et c'est exactement la question que se pose Manon : ils « apparaissent », tel un tour de magie ! Il y a là quelque chose du sexuel qui fait question. Mais aussi longtemps que cette question reste comme une énigme, est-ce que d'autres savoirs (scolaires notamment) peuvent s'inscrire, faire trace pour cette jeune fille ? Ou alors, nous pouvons nous demander si elle n'a pas résolu l'énigme ou si elle l'a fortement refoulée.

Il faut rappeler à ce propos que selon Freud, les théories sexuelles infantiles constituent pour tout sujet l'origine de l'acte de théoriser. Peut-elle alors théoriser et s'accrocher aux savoirs scolaires sans cette étape ? A priori, il semble que non. Il me semble que l'on peut émettre l'hypothèse que Manon n'a pas résolu l'énigme de la provenance des bébés, et que c'est la raison pour laquelle elle ne parvient pas à inscrire de nouveaux savoirs. Ce qui permet d'avancer une telle hypothèse n'est autre que son discours, associé de manière libre, sans frein, et sans interprétation verbale de ma part. Elle « passe » des bases de l'école primaire

⁵⁴¹ Freud, S. (1905 (1987)). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard, p. 123.

⁵⁴² *Idem.*, p. 124.

aux « prises de tête » du savoir complexe pour conclure sur une énigme et une éviction rapide mais qui semble nécessaire pour elle : « *Je ne sais plus !* ».

Par ailleurs, lorsque la jeune adolescente répond par un « tout », ne vient-elle pas signifier au contraire qu'elle n'en sait rien ? En suivant Freud qui considère que l'enfant entre dans le savoir par la pulsion sexuelle, la *Wiessentrieb*, Manon ne doit-elle pas en passer par cette énigme pour *s'accrocher* à l'école ? En effet, lorsqu'elle vient me signifier en sortant de la salle que « c'est difficile de s'accrocher », on peut se demander si la force de ce refoulement ou cette absence de résolution de l'énigme, qui permet au sujet de s'ouvrir au monde et de mettre en suspend son investigation sexuelle, ne l'empêche pas d'acquérir n'importe quel(s) autre(s) savoir(s).

Concernant la construction du rapport aux savoirs et de ses liens avec la construction des mythes magico-sexuels, pour Manon, la question qu'elle se pose précède le mythe. Elle ne peut même pas en raconter un. L'énigme du sexuel semble ici totalement refoulée.

A partir de cette vignette clinique, que peut-on avancer comme résultats concernant la question de son rapport au savoir, de sa sexualité infantile et des liens entre son adolescence et ses difficultés scolaires ?

Pour Manon, ces manques de réponse concernant l'énigme sexuelle qui se traduit d'abord par le « tout », se poursuit par une auto-dévaluation : « je suis nulle, nulle, nulle, nulle ». Mais ce que je trouve le plus intéressant dans cette vignette clinique, ce sont les associations inconscientes de Manon que je peux analyser en lien avec les apports théoriques utilisés ci-dessus. La question du savoir, et ici du savoir scolaire, qui commence par le savoir mathématique (considéré comme « base ») dont elle ne sait plus rien l'amène psychiquement à parler de la découverte de l'Amérique. En reprenant mes notes, dans l'*après-coup*, et en les associant à mon analyse thématique, j'é mets comme hypothèse clinique que cette découverte de l'Amérique peut renvoyer à la découverte du monde des savoirs, tel un pays nouveau, une nouvelle terre en friche à explorer et pourquoi pas à exploiter. Telle une aventurière qui en passe comme le petit enfant dans sa découverte du sexuel, Manon doit explorer de nouveaux savoirs à partir du *mythe magico-sexuel* qu'elle nomme elle-même de manière très freudienne par cette énigme : « comment les bébés ils apparaissent dans le ventre ».

Cette énigme refoulée ou non résolue semble constituer finalement pour elle le socle, le point de départ, de cette découverte du Nouveau Monde pour qu'elle adienne en tant que sujet désirant pour ne pas décrocher de l'école même si, pour elle, « c'est difficile de s'accrocher ».

**Le pulsionnel adolescent :
de la crise à la confrontation de l'Autre**

Ce nouvel ensemble de vignette comprend, dans un premier temps, un extrait de la troisième séance du Groupe de Parole Adolescents avec les garçons de la classe de 5^{ème}. Puis, dans un second temps, c'est un extrait d'entretien avec un adolescent de même groupe, nommé ici Benoît, revu un an après alors qu'il est en 4^{ème}. J'ai jumelé cette séance et cet entretien car ils présentent un point important commun à mon développement : le remaniement pubertaire à l'adolescence et ses liens possibles avec les processus psychiques du décrochage scolaire adolescent.

Nous avons vu au début de la seconde partie que si l'adolescence n'existe pas de fait et se construit à partir de conceptions culturelles précises, la puberté quant à elle est un état de fait biologique. C'est pourquoi, en m'appuyant sur les apports de Gutton, je parle de processus d'*adolescens* pour désigner un passage, un moment, une évolution. L'adolescence ne serait pas alors un état de fait mais une période que chaque sujet traverse.

L'adolescence est souvent vécue comme un moment de crise. Une crise qui varie d'un individu à l'autre en violence et en durée, et qui est plus ou moins bien supportée par le sujet qui la vit.

Il me semble intéressant d'entendre le discours des adolescents eux-mêmes pour parler de ce processus qu'ils sont en train de vivre, et c'est ce que l'on peut retrouver dans cette vignette clinique, extraite de la troisième séance de GPA des garçons de la classe de 5^{ème}.

La troisième séance du GPA des garçons de la classe de 5^{ème}

Au cours de la séance, un des adolescents constate que le fait de se battre est en lien avec la « crise d'adolescence ». Il est intéressant de noter tout de suite la reprise du discours social pour s'auto-définir à ce moment-là. Dans l'ensemble de mon matériau de recherche (groupes et entretiens), c'est la seule fois où un des adolescents reprend une terminologie, celle de « crise d'adolescence », provenant plutôt du registre des adultes. Mais au-delà d'une définition, ce qui me semble intéressant, c'est d'entendre comment ces garçons se voient entrer dans ce moment de vie défini dans cette thèse comme un processus de décrochage/(ré)accrochage entre l'infantile et le pubertaire. Alors que tous s'accordent à dire que finalement, les bagarres ont lieu pendant toute leur scolarité, nous leur demandons avec ma collègue⁵⁴³ s'il y a un moment où l'on arrête de se battre.

Si l'un d'eux répond : « *oui, quand t'es mort !* » (94/477), un autre rétorque : « *non, quand t'es vieux !* » (94/478).

Cet échange suscite beaucoup d'excitation dans le groupe, des rires, de l'agitation. Certains se lèvent, n'arrivent pas à rester en place. D'autres miment des bagarres. De manière plus posée, un des adolescents explique qu'on arrête de se battre à 20 ans car selon lui, c'est à ce moment-là que l'on construit sa vie.

Face à cette proposition, un des garçons dit :

- « *On est mûr. On n'est plus adolescent. Parce que là on fait comme une crise d'adolescence et après...* » (95/485).

Nous reprenons ces propos et leur demandons alors ce que, pour eux, veut dire une crise d'adolescence :

- « *une crise de bagarre* », « *c'est quand on commence à devenir adolescent* » (95/489),
- « *on s'énerve sur tout aussi* » (95/492) seront certaines de leurs réponses.

⁵⁴³ Les GPA avec la classe de 5^{ème}, premier terrain pour la recherche du laboratoire et de cette thèse, ont été co-animés avec Ilaria Pirone.

Mais, au final, certains d'entre eux ne savent pas si ils sont ou non des adolescents. Le sujet fait débat et l'un d'eux dira que ce n'est « *pas encore. Presque pas encore* » (95/497) en situant l'entrée de l'adolescence en 3^{ème}.

La question qu'ils posent, en définitive, c'est de savoir ce qu'est l'adolescence et comment la définir. La définissent-ils d'ailleurs de la même manière que les théoriciens de l'adolescence cités au quatrième chapitre ?

Si l'adolescence est renvoyée par ce petit groupe d'adolescents à la question de la violence, de la bagarre et du conflit, est-ce que cette étape est en lien avec le pulsionnel du corps adolescent ? La bagarre évoquée par ces adolescents est le lieu d'un corps à corps. Et ce corps, nous dit Birraux, est « le lieu d'expression de leur malaise »⁵⁴⁴. Il est ce lieu où se mélangent et se tiraillent « les contraintes internes » (le corps pulsionnel) et « les exigences de l'environnement » (ici la scène scolaire)⁵⁴⁵. Cette conflictualité n'est-elle pas nécessaire pour que le sujet-adolescent se sépare, se décroche de l'autre ? Ce corps-à-corps de la bagarre n'est-il pas justement une demande de mise à distance de l'autre ?

Nous avons vu que l'adolescence est le moment où s'intriquent le pulsionnel du sujet et le social du groupe dans lequel il évolue. Le conflit, dans son corps-à-corps, me semble être le moyen privilégié pour cette rencontre et ainsi expérimenter le rapprochement et la distance avec l'autre : « à quelle place je peux mettre l'autre ? ». Ce besoin de distance entre soi et l'autre vient justement provoquer cette question du décrochage adolescent : « comment je me décroche de l'autre ? ». Cette interrogation peut trouver des éléments de réponse à partir du pulsionnel adolescent qui est confronté, écrit Texier, « à une question finalement très nouvelle pour lui, qu'est-ce que veut dire, avoir un corps ? »⁵⁴⁶. C'est l'enjeu de l'adolescence que d'avoir à traiter cette question. Cette énigme est finalement la « plus délicate des transitions »⁵⁴⁷ et se passe dans le corps. L'adolescence est qualifiée de *transition* car, comme l'écrit Lacadée, « le terme même d'adolescence est avant tout un signifiant désignant le changement qui survient un jour chez l'enfant. Ce changement est marqué par la difficulté

⁵⁴⁴ Birraux, A. (2004). *Le corps adolescent*. Paris : Bayard, p. 7.

⁵⁴⁵ *Idem*. Le corps « est le site de tous les conflits. La duplicité du corps, objet réel, palpable, et en même temps support du moi ou du sujet, est une constante, comme est constant son credo existentiel. Son traitement, ses représentations, ses figurations exposent, si l'on regarde bien, le malaise de notre civilisation et les incertitudes de ses lendemains ».

⁵⁴⁶ Texier, D. (2011). *Adolescences contemporaines*. Toulouse : Eres, p. 110.

⁵⁴⁷ Rimbaud, A. ((1973)1991). « Vagabonds ». In *Œuvre-vie*. Paris : Arléa, p. 349.

qu'éprouve le sujet à continuer de se situer dans le discours de l'enfant ; la difficulté qu'il éprouve à trouver les mots justes pour dire ce qu'il est et ce qui se transforme en lui, du fait de la libido »⁵⁴⁸.

La question de la libido, définie comme pulsion sexuelle, est soulevée par ce groupe de garçons dans la cinquième et dernière séance.

Au cours de son adolescence, chaque sujet a de nouvelles données à prendre en compte qui jusque-là étaient « en sommeil », en latence : l'image de soi perçue comme changeante, l'image de son corps qui change, et surtout de nouvelles pulsions, de nouvelles jouissances qui se développent et dont le sujet ne sait pas toujours quoi faire, notamment dans ce lieu où il passe le plus de temps, à savoir l'école.

La dimension pulsionnelle adolescente apparaît au cours de la cinquième séance du GPA des garçons de la classe de 5^{ème}.

Lors de cette séance, alors que le groupe reprend le fil de la précédente discussion sur les relations amoureuses à l'école, certains d'entre eux⁵⁴⁹ commencent à parler de sexualité. Immédiatement, un des adolescents rappelle que la dernière fois qu'ils avaient parlé de ce sujet, cela avait dégénéré en bagarre. La discussion progresse alors avec un débat sur la nécessité ou non d'avoir des rapports sexuels dans la relation amoureuse. « *C'est pas tout le temps qu'on a envie de sexe* » (120/307) dit l'un d'eux. A ces propos, son voisin lui fait remarquer qu'il ne faut pas généraliser et que cela ne concerne pas tous les garçons en insistant pour dire qu'il y a certains garçons « *qui peuvent aimer la fille* » (120/320). Un troisième adolescent renchérit et précise que « *y'en a d'autres, ils sont avec des filles qu'ont des copines qui aiment bien ça. Ils en profitent* » (120/321). Un quatrième acquiesce : « *Et y'a aussi, y'a certains garçons, au lieu de faire... ils font triplète. Ça veut dire...* » (120/322-323), (...) « *ils sortent avec une fille. Ils sortent avec sa cousine. Et l'amie de la cousine* » (120/328).

⁵⁴⁸ Lacadée, P. (2010). *Le malentendu de l'enfant : que nous disent les enfants et adolescents d'aujourd'hui ?* Paris : Editions Michèle, p. 327.

⁵⁴⁹ Dont Benoît, l'adolescent de l'entretien suivant.

L'entretien avec Benoît

Pour Benoît, ce changement s'inscrit dans le sexuel. La sexualité *se parle* pour reprendre un peu ce qu'il exprime. Plus que cela, il associe cette sexualité à la fois aux sujets d'amour et à la violence des bagarres. Ce que Benoît exprime se retrouve en lien direct avec la question du désir et du sexuel, question évoquée précédemment, et rappelle ainsi qu'il s'agit toujours de pulsion, qu'elle soit associée à un sentiment amoureux (*Eros*) ou de haine (*Thanatos*). A entendre Benoît, il apparaît que cette question traduit le devenir adolescent, cette *chose bizarre* dont il note un changement entre le *faire* (« on joue ») et le *dire* (les « sujets de conversation »).

Je débute la rencontre par la consigne habituelle : « *pouvez-vous me raconter comment s'est passée l'école pour vous depuis que vous y allez ?* ». Benoît commence par me raconter son enfance en Guadeloupe et les différences qu'il note entre ce qu'il nomme « l'école primaire là-bas » et le collège ici, en région parisienne. Les principaux souvenirs de l'école élémentaire sont les cris des adultes sur les élèves. Il dira à plusieurs reprises que « *c'est fatiguant psychologiquement* » (196/50). Puis il ajoute que sa maîtresse de CE1 était « *sexiste* » (196/53), en ce sens qu'« *elle aimait que les filles* » (193/55). Je reviens alors sur sa première phrase dans l'entretien où il soulignait un changement important entre l'école élémentaire et le collège. Il explique que c'est « *un peu dur* » (196/11). Au-delà de la « fatigue psychologique », Benoît semble presque éteint. Il est épuisé, parle doucement, se frotte souvent les yeux. Il y a beaucoup de petits silences. L'ambiance d'entretien est apaisée et tranquille. Il m'explique alors que « *c'est pas la même chose* » car « *en primaire on pense plus à jouer tout le temps* » (197/115). Puis, il explique qu'après avoir été les plus grands en CM2, on redevient les plus petits en 6^{ème} mais « *on peut pas faire aussi les gamins* » (197/118) comme à l'école élémentaire où « *on est tout le temps en train de jouer, en train de courir dans la cour* » (197/118-119). Contrairement à Manon qui cible le changement au niveau des apprentissages, je note alors que pour Benoît, les changements sont reliés à la question du statut : être grand ou petit, jouer et rester enfant ou devenir adolescent.

Incontestablement, les préoccupations de ces garçons changent à l'adolescence. Ces nouvelles pulsions sont toujours d'actualité un an plus tard pour Benoît, lorsqu'il est en 4^{ème}. Alors qu'il énumère tous les changements qui existent pour lui entre l'école élémentaire et le collège, Benoît précise qu'il n'y « *a pas les mêmes sujets de conversations aussi... ça change... avec... l'adolescence... on parle plus de choses, c'est... assez bizarre...* » (198/120-121). Malgré ses hésitations pour finir sa phrase, je me permets de le relancer en lui demandant ce que signifie pour lui « bizarre ». Il marque alors un long silence et finit par dire : « *Euh... on parle beaucoup de la sexualité* » (198/124). Il marque alors un autre silence. Je ne dis rien. Et il ajoute : « *De sujets d'amour... et même de bagarres* » (198/127). Après d'autres silences et pour poursuivre sur cette notion d'évolution qui me semble pertinente, je lui demande si ce n'était pas le cas avant. Il répond que le jeu prenait le pas sur le reste mais « *quand on arrive au collège, on pense plus à ça que à jouer* » (198/136) notant pourtant de manière assez lucide qu'« *on n'a pas tant changé mais on pense plus à parler de ça qu'à jouer... ça aussi, c'est un changement* » (198/136-137).

Mais l'adolescence est aussi un remaniement par rapport à soi-même. Ce remaniement, pris dans ce moment qualifié de « crise adolescente » peut s'inscrire comme rupture mais aussi comme un moment de continuité psychique face à quelque chose qui s'est déjà inscrit dans l'enfance. Ce moment est alors vécu comme la suite de ce qui a déjà été mais aussi comme une césure, une rupture, un *décrochage* d'avec l'infantile et tout ce qu'il représente.

Que nous disent finalement ces terrains de recherche ?

Reprenons notre hypothèse initiale : le processus adolescent peut s'entrecroiser avec un autre processus, celui du décrochage et du (ré)accrochage scolaire.

Si nous partons de l'hypothèse que le décrochage scolaire est à penser d'un point de vue psychique en lien avec la notion même d'adolescence, alors quels liens pouvons-nous tisser à partir de ces vignettes ?

Alors que les garçons du GPA de la classe de 5^{ème} abordaient la question de leurs nouvelles préoccupations, à savoir la sexualité, Benoît (lors de cette séance) intervient pour parler des dérives liées à ces nouvelles pulsions :

« ça peut nuire aux études. Car la personne, au début de l'année, était excellent on va dire. Elle travaillait bien. Et maintenant, il fait penser aux trois filles de sa cité. Et parfois, il ramène même des préservatifs au collège » (120/332-333) car *« on est distrait »* (120/344).

Nous leur demandons, ma collègue et moi, si ces problèmes relationnels qu'ils évoquent peuvent les empêcher de venir à l'école. Si certains répondent immédiatement que non, d'autres, comme Benoît, nuancent : *« quand ça fait souffrir, bah ça nuit aux études »* (121/365) (...) *« ça vous rend triste »* (121/368). Puis, il précise *« quand ça vous rend triste, après, vous n'avez pas vraiment envie de travailler »* (121/372). Associant cette discussion à un souvenir très précis, l'un des garçons raconte alors une situation où, la tête prise par ces enjeux amoureux, il avait totalement oublié un contrôle et que cela l'avait fait *« trembler »* (121/388). C'est alors que Benoît insiste sur ces perturbations :

« Moi j'dis ça ne nuit pas seulement à un contrôle, ça peut nuire à toute l'année scolaire parce que moi je m'en rappelle, ma première fois, j'ai subi une histoire pire que ça. Ça peut faire souffrir car la fille si jamais elle vous dit "non", après, elle va voir ses copines... j'sais pas. A chaque fois... à chaque fois, par exemple, vous êtes dans la même classe. A chaque fois, vous venez à l'école, ils font que rigoler sur vous, ils vous font des trucs comme ça. Même quand vous vous connectez sur votre propre ordi, vous recevez des messages, des insultes, trucs comme ça. Vous venez au collège, vous avez la fille, elle vous attend avec ses copains, ses copines, elles rigolent sur vous. Y'a tout le temps des bagarres et finalement à un moment, on n'avait plus envie de venir au collège. Moi, franchement, ça m'a gâché une année scolaire » (121/391-398).

Un dernier conclut :

- « *D'abord quand y'a le "non" ça te fait souffrir. Après quand les gens rigolent, ça amplifie la souffrance* » (122/433).

On pourrait se dire, à la lecture de ces vignettes, qu'il est plutôt banal et normal pour des adolescents d'évoquer tout cela. Mais à mon sens, il n'en est rien et cette situation illustre de manière très éclairante la question du désir et ses rapports au sexuel adolescent. Si la pulsion de savoir se trouve dans le sexuel comme l'affirmait Freud, il y a plus d'un siècle maintenant, est-ce que le sexuel dans l'adolescence peut empêcher de savoir. Est-ce que l'effraction dans le réel du sexuel adolescent peut mettre le voile sur un tout autre savoir ? Nous voyons bien à travers le discours de ces adolescents à quel point cette question du sexuel prédomine toute question scolaire : « *ça fait souffrir* », *ça* entraîne des conflits, des bagarres, *ça* vient marquer le corps, le faisant trembler, tout du moins, fantasmatiquement. *Ça* s'immisce jusqu'à envahir l'adolescent hors de l'école, chez lui, via Internet. Comme le résume très bien Benoît lors de cet échange : « *Quand ça fait souffrir, bah ça nuit aux études* » (121/215).

La question n'est pas tant de savoir ce qu'il faut faire *du* sexuel mais plutôt de réfléchir à comment accueillir *ce* sexuel. Différer la réponse quant au savoir sexuel ne décale pas le questionnement de l'adolescent mais le laisse dans une interrogation incertaine pour lui et c'est pourquoi j'é mets l'hypothèse que cette situation peut l'empêcher, dans une certaine mesure, d'accéder à d'autres savoirs plus scolaires ou plus généralement à l'école car *ça* peut « gâcher une année ».

CHAPITRE 9

RAPPORT À L'ÉCOLE ET RECHERCHE IDENTIFICATOIRE : QUEL SENS EST DONNÉ À L'ÉCOLE PAR LES ADOLESCNET-ES RENCONTRÉ-ES DANS LA RECHERCHE ?

Entretien avec Ahmed :

« L’histoire, moi, personnellement, j’sais pas »

L'entretien avec Ahmed : une rencontre sous transfert...

Comme pour les autres adolescent-es, je rencontre Ahmed en entretien individuel un an après l'avoir rencontré dans un groupe de parole lorsqu'il était en 5^{ème}. L'année dernière, Ahmed était un adolescent, pourrait-on dire, mal dans sa peau. Il était en surpoids. Il avait l'air triste, il baissait la tête et regardait en permanence le sol pendant les séances en groupe. Il ne parlait presque jamais. Il se balançait sur sa chaise. Son attitude, comme s'il était déprimé, me faisait beaucoup penser à celle de certains adolescents dont je m'occupais au Centre Thérapeutique à Temps Partiel lorsque j'étais éducateur spécialisé.

Ahmed faisait partie de ce groupe de garçons que j'ai précédemment comparé à une *horde primitive* qui s'entredévore, sans leader possible pour soutenir une illusion groupale ou une certaine cohésion entre ses participants. Un groupe chaotique où les membres de celui-ci se comportent comme des fauves dans un collège qu'ils comparent à une jungle où il faut survivre et où le groupe, dans ce moment pubertaire, ne peut les soutenir. Nous avons vu qu'une des séances était particulièrement dévastatrice suite à l'expérience d'être traités ? « d'imbéciles » par le professeur de technologie. Lors de cette séance, c'est Ahmed que j'avais accompagné en pleurs à la vie scolaire parce qu'il ne supportait plus d'être attaqué par ses camarades.

Pire que cela, je me suis aperçu dans l'*après-coup*, contre-transférentiellement, en relisant mes notes de terrain, qu'il était absent la séance suivante et que je ne l'avais pas remarqué. Cette relative transparence m'interroge quand à mon implication de chercheur-clinicien dans ce type de terrain de recherche. Alors qu'à chaque séance, nous faisons (avec ma partenaire) un tour de chaises pour s'assurer que tout le monde était présent et que nous pouvions commencer, ce jour-là, ni les élèves ni nous-mêmes n'avions remarqué cette absence. Par contre, malgré cela, il souhaite me rencontrer de nouveau. Ce qui, d'un point de vue contre-transférentiel, me réjouit car j'ai le sentiment que je vais pouvoir *réparer* cette impaire.

L'entretien avec Ahmed

Je choisis ici de parler de cet entretien car il témoigne de la difficulté, pour certains adolescents comme Ahmed, à trouver du sens dans les apprentissages de l'école. Je sais, par l'intermédiaire du Principal adjoint que je vois après l'entretien, qu'Ahmed est en grande difficulté scolaire et que l'équipe pédagogique est inquiète pour son passage en 3^{ème}.

Malgré cette expérience en groupe que je perçois comme douloureuse pour ce jeune garçon, Ahmed se porte volontaire pour me rencontrer seul, en entretien, pendant une demi-heure. Peut-être est-ce plus simple pour lui de me parler dans cette configuration-là qu'en groupe ? Toujours est-il qu'il est bien présent, à l'heure, souriant et le dos relevé. Il me regarde pour me saluer et me parler. Une attitude contrastée avec celle observée l'année précédente.

Conscient de cette impasse faite en groupe, je suis heureux de rencontrer de nouveau Ahmed car, comme je l'ai déjà écrit, je ne l'ai pas beaucoup entendu pendant les trois premières séances qui ont précédé son départ. Au début de l'entretien, je n'arrive même plus à me rappeler ce qu'il avait pu dire hormis qu'il souhaitait créer des jeux vidéos ou devenir informaticien. Peut-être pour me dédouaner de ces manquements, je prends même le soin de lui dire que je m'en souviens.

Lors de l'entretien, Ahmed est donc beaucoup plus à l'aise que l'année précédente, en groupe. Une différence notable avec tous les autres adolescents rencontrés en entretien qui affirmaient préférer la rencontre en groupe, la jugeant plus sympathique et plus excitante. Ahmed semble préférer l'ambiance calme de l'entretien et son aspect confidentiel.

Lors de notre discussion, Ahmed parle de son intérêt et désintérêt pour telle ou telle matière. Puis, il évoque ses difficultés à pouvoir inscrire du sens sur les apprentissages qu'on lui propose au collège. Il prend pour exemple le cours d'Histoire :

- « *L'histoire, moi personnellement, j'sais pas... voir quelqu'un dans la rue, on va pas lui dire qu'on connaît Louis XIV tout ça, j'sais pas moi* » (211/230-231)

Mais, ne comprenant pas réellement ce qu'il veut dire, je lui demande des précisions :

- « *Bah, si on veut parler, on va pas parler de... du passé. On va parler de ce qui se passe maintenant* » (211/233).

Puis, il précise :

- « *Les gens, ils préfèrent parler de ce qui se passe en ce moment que du passé... parce que si c'est passé, on peut pas partir, on peut pas revenir en arrière pour voir qu'est-ce qui s'est passé* » (211/237-238).

En réécoutant l'enregistrement, je m'aperçois qu'au-delà du fait qu'il ne comprend pas l'intérêt d'évoquer l'Histoire, Ahmed semble coincé dans cette histoire : « on peut pas partir » et « on peut pas revenir en arrière ». Seule l'immédiateté du présent semble être envisageable pour lui : « on va parler de ce qui se passé maintenant ».

Cet échange montre les difficultés pour Ahmed à pouvoir inscrire du sens sur les savoirs proposés. Des obstacles qui entrent en résonance avec ce que nous avons pu définir dans la seconde partie de cette thèse sur la notion d'*adolescens* et cet incontournable remaniement identificatoire quant aux étayages proposés au sujet. S'intéresser au passé pour comprendre le présent pour se projeter dans l'avenir est totalement hors sens pour Ahmed.

Pourquoi évoque-t-il l'Histoire (et non une autre matière) pour témoigner de son rapport au savoir ? Quel rapport entretient-il, inconsciemment, avec cette question de l'histoire ?

« On ne peut pas revenir en arrière » peut à la fois être entendu dans son sens explicite mais nous pouvons émettre une lecture plus latente : « qu'est-ce que je ne veux/peux pas savoir de cette histoire ? ». Ce passé fait visiblement défaut de sens pour Ahmed. Une absence de sens qui semble ne pas pouvoir se combler autrement que par la fuite, un évitement pour lui, lorsqu'il conclut la discussion par : « *moi, le plus que j'aime pas, c'est l'histoire, c'est tout* » (212/243-244).

Dans l'*après-coup* de cette analyse concernant Ahmed, j'ai associé cette dernière réflexion avec d'Ahmed avec une discussion informelle que nous avons eu, Ilaria Pirone et moi, avec le professeur de mathématique d'Ahmed en salle des professeurs. Désespéré par les difficultés importantes d'une grande partie de ses élèves, il nous avait confié que lorsque la consigne dépasse une ligne, les élèves ne prenaient même pas le temps de la lire et de réfléchir, qu'ils passaient à la question suivante.

Que ce soit l'incompréhension d'un cours d'Histoire ou la solitude du collégien face à une consigne d'examen, cette difficulté à pouvoir se soustraire à l'énigme du savoir, au doute, semble témoigner d'une impossibilité à pouvoir inscrire du sens dans les apprentissages pour

certain-es adolescent-es, comme Ahmed, rencontré-es dans la recherche. Comment cela peut-il s'inscrire si le sujet-élève n'y trouve pas de sens ? Comme l'écrit Hatchuel, « le rapport au savoir est un processus qui s'enracine au plus profond du psychisme »⁵⁵⁰. Beillerot, quant à lui, met l'accent sur l'intériorité du rapport au savoir et Mosconi précise que « tout en reconnaissant l'existence d'un rapport à l'extériorité du savoir (les représentations des stocks de savoir, les usages et les modes de production), le rapport au savoir est posé comme une donnée intérieure, vécue, psychique qui ne peut se confondre avec une machinerie cognitive et stratégique »⁵⁵¹.

Le rapport du sujet à l'objet : la quête impossible de l'objet perdu ?

La problématique récurrente à laquelle je suis confronté dans la plupart de ces terrains de recherche est : comment penser la construction de ce *rapport* à l'objet-savoir ? Un *rapport* qui « évoque moins une accumulation de contenus psychiques qu'un ensemble de relations »⁵⁵² précise, par ailleurs, Laterrasse. C'est-à-dire qu'il s'agirait plutôt d'une mise en relation à l'Autre que d'une accumulation de savoirs. Ici, l'enseignant, figure tutélaire du savoir, est-il toujours aujourd'hui en mesure d'être un support identificatoire pour incarner l'accès aux savoirs et les transmettre ? C'est tout du moins la problématique que nous avons dégagée dans le chapitre 6 sur les mécanismes transférentiels dans l'école. C'est l'enjeu, par ailleurs, de pouvoir distinguer finalement le *rapport à l'objet-école* du *rapport à l'objet-savoir*. Pour Beillerot, il faut s'attacher à mettre en résonance le savoir et le *rapport* du sujet à ce savoir. D'après lui, le rapport au savoir désigne plutôt « une représentation du sujet qui exprimera un vécu conscient ou non, plus que la production, la circulation ou la réalité cognitive et sociale du savoir ». Le rapport au savoir, ajoute-t-il, « ne nomme pas le savoir mais une liaison d'un sujet à un objet »⁵⁵³.

⁵⁵⁰ Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychique. In *Revue Française de Pédagogie*, 127, 37-47.

⁵⁵¹ Mosconi, N. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 46.

⁵⁵² Laterrasse, C. (2002). *Du rapport aux savoirs à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan, p. 21.

⁵⁵³ Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires, p. 176.

Que peut-on dire alors de ce rapport d'objet⁵⁵⁴ ? Ce lien, nous dit la psychanalyse, renvoie nécessairement à la question du désir d'objet et à la pulsion qui pousse le sujet vers cet objet. Freud nous indique, dans son *Esquisse d'une psychologie scientifique*, l'*Entwurf*, que quelque soit la manière pour l'homme de trouver l'objet, celui-ci est toujours à la recherche d'un objet perdu, d'un objet à retrouver⁵⁵⁵. Ainsi, Freud nous indique que l'objet correspond à un objet retrouvé du premier sevrage, un objet qui correspond au point d'attache des premières satisfactions de l'enfant. Si, comme nous l'avons vu, Platon situe cette recherche comme une reconnaissance, une réminiscence d'une quête d'un objet déjà-là, Freud, quant à lui, y voit une répétition qui ne peut être assouvie mais qui pousse le sujet perpétuellement en avant. Dans son texte intitulé *Au-delà du principe de plaisir*, Freud se pose la question de savoir de quelle « manière le pulsionnel est-il en corrélation avec la contrainte de répétition ? ». Il affirme que le sujet, pris par ses pulsions de recherche, ne peut faire autrement que de répéter inlassablement cette quête de l'objet perdu⁵⁵⁶.

Dans son *Séminaire* intitulé *La relation d'objet*, Lacan pose quant à lui une question essentielle pour notre propos : « que signifie l'issue d'une enfance ou d'une adolescence ? »⁵⁵⁷. Au cours de sa vie, le sujet établit une « relation à l'autre dans son registre affectif, voire sentimental, comportant la prise en considération de besoins, du bonheur, du plaisir de l'autre ». C'est-à-dire, « la constitution de l'autre en tant que tel, (...) en tant qu'il parle, (...) en tant qu'il est un sujet »⁵⁵⁸.

Ainsi, Freud et Lacan nous aident à penser cette quête de l'objet perdu⁵⁵⁹ qui manque et en passe par l'Autre, ici le Sujet-enseignant comme support identificatoire de l'accès à la compréhension de savoirs scolaires. La relation centrale de l'objet, nous dit Lacan, est « celle qui est dynamiquement créatrice », c'est « celle du manque. Au niveau de l'expérience

⁵⁵⁴ Les réflexions qui suivent sont en lien avec le chapitre 5 sur le rapport au savoir et plus particulièrement le sous-chapitre intitulé : « Rapport à l'objet et objet de savoir : quel sens est donné à l'école ? ». De ce fait, tout ne sera pas répété dans ce développement pour ne pas alourdir sa lecture.

⁵⁵⁵ Freud, S. (1895 (2011)). *Esquisse d'une psychologie scientifique*. Toulouse : Eres.

⁵⁵⁶ Freud, S. (1919 (2010))/*Au-delà du principe de plaisir*. Paris : PUF, p. 36 :

« Une pulsion serait une poussée inhérente à l'organique doué de vie en vue de la réinstauration d'un état antérieur que cet être doué de vie a dû abandonner sous l'influence de forces perturbatrices externes, elle serait une sorte d'élasticité organique ou, si l'on veut, la manifestation de l'inertie dans la vie organique ».

⁵⁵⁷ Lacan, J. (1956 (1994)). *Le Séminaire* : Livre IV, *La relation d'objet*. Paris : Le Seuil, p. 21.

⁵⁵⁸ *Idem.*

⁵⁵⁹ *Idem.*, p. 26 :

« L'objet se présente d'abord dans une quête de l'objet perdu. L'objet est toujours l'objet retrouvé, l'objet pris lui-même dans une quête, qui s'oppose de la façon la plus catégorique à la notion du sujet autonome, à laquelle aboutit l'idée de l'objet achevant ».

analytique, toute *Findung* de l'objet (...) est une *Wiederfindung* ». C'est-à-dire que toute présence d'objet n'est jamais qu'une retrouvaille de l'objet, toujours insatisfaisante⁵⁶⁰.

Ces apports psychanalytiques me permettent de penser le *rapport au savoir* du jeune Ahmed. Lorsqu'il affirme qu'« on ne peut pas revenir en arrière », n'exprime-t-il pas là, inconsciemment, qu'il souhaiterait en savoir quelque chose précisément de cet objet primordial et insaisissable ? L'Histoire évoquée là peut-elle s'entendre comme une interrogation de son histoire, impossible à retrouver ?

En transposant cette interprétation de manière plus générale, l'incompréhension, le manque dans le savoir, semblent être ici une cause possible d'un décrochage psychique adolescent dans la scolarité.

⁵⁶⁰ *Idem.*, p. 60 :

« L'objet n'est jamais qu'un objet retrouvé à partir d'une *Findung* primitive, et donc que la *Wiederfindung*, la retrouvaille, n'est jamais satisfaisante ».

Liberté, égalité, fraternité : à la recherche du symbole républicain

Les filles de la classe de 5^{ème} du collège A

Parallèlement aux séances organisées avec les garçons de la classe de 5^{ème}, nous avons mis en place un même nombre de séances pour le groupe des filles de cette même classe. A chaque rencontre, les filles et les garçons ont été rencontrés successivement dans la même journée durant une heure pour chaque groupe. Si le groupe des garçons, comme nous venons de le voir, était la plupart du temps très agité, celui des filles était beaucoup plus calme.

Conduite du groupe et positionnement du chercheur

Afin de ne pas répéter inutilement les similitudes exposées pour le groupe des garçons, la présentation du groupe de filles est plus succincte. Le groupe se compose de dix adolescentes, âgées entre 11 et 13 ans. Aucune d'entre elles n'a redoublé. L'ambiance du groupe est bonne et apaisée. Elles sont rencontrées cinq fois, réparties sur deux mois en février et mars 2013. La dernière séance se déroule après les vacances scolaires de l'hiver.

Comme je l'ai déjà précisé à plusieurs reprises, je suis très attaché à cette classe, y compris à ce groupe de filles. Nous l'animons à deux chercheurs avec ma collègue Ilaria Pirone. Je note cependant une différence concernant mon positionnement dans ce groupe par rapport à celui des garçons. Dans l'écoute des séances lors des retranscriptions, je constate que je suis beaucoup plus silencieux et donc moins interventionniste que pour le groupe des garçons. C'est Ilaria qui conduit davantage les séances. Les jeunes filles s'adressent d'ailleurs beaucoup plus à ma collègue qu'à moi, sans que je puisse en déduire quelque signification certaine en lien avec l'identification puisque cela fut différent avec un autre groupe de filles co-animé. Une singularité cependant marque l'ensemble de ces cinq séances avec les filles de cette 5^{ème}. Malgré mes faibles interventions, elles semblent m'investir beaucoup et l'une d'entre elles me sollicite même, à la fin de la dernière séance lorsque nous les accompagnons à la vie scolaire, pour me demander s'il serait possible que *je* revienne pour les emmener toutes visiter la Tour Eiffel. Il semble y avoir un mouvement contre-transférentiel fort sur l'animateur du groupe.

Contrairement aux garçons, l'ensemble des cinq séances s'est déroulé sans encombre particulière. Le groupe est dans son ensemble assez calme. Ces jeunes adolescentes paraissent moins prises dans des poussées pulsionnelles que les garçons. Au départ, elles paraissent

même assez « enfantines ». Une première impression qui est rapidement mise de côté par la teneur de leurs propos. Ce groupe de filles a pu profiter de ces séances pour élaborer psychiquement et groupalement toute une série de réflexions sur leur vécu scolaire.

Concernant la dynamique groupale, j'ai le sentiment que ces filles forment une enveloppe psychique stable, pour reprendre la définition de Anzieu. Les membres du groupe sont en cohésion. On notera par exemple que l'une des jeunes filles (celle qui souhaitait que je l'emmène à Paris) est assez agitée lors des différentes séances (elle parle en permanence à voix basse, mange des bonbons, bouge perpétuellement sur sa chaise, etc.). Elle semble par ailleurs relativement en difficulté à l'école. On apprendra, à la suite des séances, qu'elle fut renvoyée une semaine pour problème de comportement. Les autres membres du groupe sont extrêmement bienveillants avec cette jeune fille, et tentent à différentes reprises de canaliser ses multiples excitations et attaques du cadre de la recherche. Une fois encore, j'observe que c'est principalement cette adolescente qui prend beaucoup de place dans mon esprit lorsque je retranscris les séances. Lors de l'animation du GPA, alors que Ilaria gère la conduite des échanges, je me retrouve focalisé à canaliser les agissements de cette adolescente, tel un éducateur.

La conduite du groupe est alors assez agréable et contraste vivement avec les séances des garçons. Nous nous faisons souvent la réflexion avec Ilaria lorsque nous rencontrons les deux groupes successivement que le groupe de filles est reposant mais que nous sommes beaucoup plus excités à l'idée de rencontrer les garçons. Il s'est avéré que leur agitation a permis d'élaborer un grand nombre d'analyses cliniques pour penser les processus psychiques du décrochage scolaire adolescent. Il est par exemple beaucoup plus difficile pour ce groupe de filles de s'appuyer sur les apports de Bion concernant ses hypothèses de base. Contrairement aux garçons de leur classe, leur groupe n'a pas réellement de leader ni de formation de couplage. Enfin, la survie du groupe ne semble pas passer par des attaques et des fuites contre l'école, même si elles en pointent avec finesse certaines limites et contraintes comme ce qui suit.

Liberté, égalité, fraternité : quand le triptyque républicain ne fait pas sens

La vignette que je choisis d'exposer pour mon développement concerne la seconde séance de ce GPA. Lors de celle-ci, nous reprenons, avec ma collègue, le fil de la conversation laissée en suspens la semaine précédente sur les difficultés que les adolescentes pouvaient rencontrer à l'école. La première réponse de l'une d'elles est lapidaire :

- « *Que les profs nous crient dessus* » (50/56)

Elle compare cela avec les parents :

- « *On a l'habitude que ce soit nos parents qui nous disent "faut faire ça ! Faut faire ça !" et puis quand c'est les profs qui nous crient dessus, quelques fois ils vont un peu loin et après ça nous fait mal et après c'est à que ça devient... c'est pour ça qu'après on devient insolents parce que ça nous énerve. On n'aime pas se faire crier dessus* » (50/56-59).

A cette comparaison et à l'évocation de cette possible *insolence*, une autre rétorque :

- « *C'est de l'injustice ! Liberté, égalité, fraternité. Y'a marqué ça devant le collège. Ils ont mis ça en grand en plus* » (51/61-62).

Nous leur demandons alors ce que signifient pour elles ces trois mots. L'une d'elle se lance :

- « *On est libre de faire tout ce qu'on veut !* » (51/65)

Et ajoute aussitôt :

- « *égalité, on doit pas maltraiter les autres, moi je dois pas maltraiter par exemple Laura⁵⁶¹ parce qu'elle est Blanche et que moi, j'suis Noire. Fraternité, je sais pas ce que ça veut dire* » (51/65-66).

Nous leur demandons alors pourquoi, selon elles, il y a cette inscription devant le collège :

- « *Pour décorer* » crie l'une d'elle (51/85).

⁵⁶¹ Le prénom est fictif.

Une autre répond :

- « *Non, c'est pour s'en souvenir* » (51/86).

Une troisième enfin précise à voix basse que c'est « *pour nous accueillir chaleureusement* » (51/88).

Nous souhaitons alors, avec Ilaria, approfondir cette discussion qui nous semble intéressante sur le sens que donnent ces adolescentes à l'école⁵⁶². La suite de la conversation est alors un peu plus « directive » et nous leur demandons si elles savent d'où viennent ces trois mots :

- « *De l'Assemblée Nationale* » (51/90)
- « *C'est le drapeau de France. Le rouge, c'est la liberté, le blanc l'égalité et la fraternité c'est le bleu* » (51/91) ;

Puis la discussion revient sur cette notion de liberté. L'une d'elles distingue le fait de pouvoir faire tout ce qu'elles veulent, sauf avec les enseignants, et renvoie cela à la question de la distance relationnelle, mettant ainsi en jeu des préoccupations transférentielles inconscientes : « *ça veut dire on peut pas les tutoyer* » (51/95). Puis, à partir du fait que la jeune fille citée en introduction de cette vignette mange des bonbons pendant la séance, elles énumèrent chacune à leur tour ce qu'elles ont le droit de faire et de ne pas faire à l'école. Mais, à partir de cette plainte collective sur la possibilité ou non de manger des bonbons dans l'école, nous avons l'impression que cette règle ne fait pas sens pour elles. Plus que cela, elles « profitent » du groupe de parole pour transgresser cette règle en se distribuant des bonbons sous nos yeux, sans se cacher. Ce petit jeu me paraît tout à fait pertinent car il vient montrer comment ces jeunes filles utilisent cet espace comme un lieu qui est à la fois dans l'école mais hors du contrôle des adultes de celle-ci. Contrairement aux garçons, leur groupe permet que s'instaure une « aire intermédiaire d'expérience », pour reprendre l'expression de Winnicott, que représente à ce moment précis le GPA comme possible « espace potentiel »⁵⁶³ d'illusion. C'est-à-dire qu'elles expérimentent ce lieu d'échange comme un espace de jeu possible avec nous – que Winnicott nomme le *play* – sans règles définies. Winnicott théorise cette *aire intermédiaire d'expérience* entre le bébé et sa mère lui permettant d'expérimenter, par le jeu, les frontières entre le moi et le non-moi, entre le *dedans* et le *dehors*. Par le recours à Winnicott nous pouvons avoir une lecture singulière de cette situation transgressive. Ainsi, la

⁵⁶² Voir chapitre 5.

⁵⁶³ Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

question qui se pose dans ce *jeu* mis en scène par ces jeunes filles est la possibilité de transgresser *librement* le changement de règles entre la situation infantile (l'école élémentaire) et la situation adolescente (le collège) où se rejouent, nous l'avons vu dans la seconde partie, les remaniements du conflit œdipien et le questionnement de la construction du Sujet en tant que *Je*. Le groupe devient alors le support d'une expérimentation devenue possible, transgressive mais psychologiquement sereine et où elles pensent pouvoir « contrôler » les règles du jeu⁵⁶⁴. Ce qui provoque une excitation intense dans le groupe à ce moment-là. Le jeu est alors, nous dit Winnicott, une « expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie »⁵⁶⁵.

Cet espace de « liberté », pour continuer dans le sens de la discussion, est exploité par le groupe qui semble tester nos limites en tant qu'adultes. Ilaria leur demande d'ailleurs :

- « *Si il n'y avait personne pour vous imposer ces règles, alors ce serait quoi être libre ?* »

L'une des adolescentes crie : « *Chewing-gums dans tous les murs !!!* » (51/116). Puis, une autre précise de manière plus posée : « *Avant en primaire, on avait le droit que à la récré de manger un truc le matin. Quand on dit qu'on n'avait pas déjeuné, il dit "tu peux manger", enfin j'sais pas, c'était des règles trop bien en primaire. On avait le droit de manger* » (51/118-120). Surgit alors ce que nous avons déterminé dans le cinquième chapitre sur le rapport au savoir cette différence notable que font ces adolescents entre l'école élémentaire et le collège : « *On avait le droit de manger. On avait des fruits, des trucs comme ça. Mais je voyais tout le monde manger des trucs et ils nous disaient rien* » (51/122-124). La question de la liberté, au départ comme symbole écrit sur le front du collège, passe alors dans une dimension plus infantile et est renvoyée à la question du droit à pouvoir manger ou non dans l'enceinte scolaire.

⁵⁶⁴ *Idem.*, p. 67 :

« Je parle ici de terrain de jeu car c'est là que le jeu commence. Ce terrain est un espace potentiel qui se situe entre la mère et le bébé ou qui unit l'un et l'autre.

Le jeu est extraordinairement excitant, mais il faut bien comprendre que s'il est excitant, *ce n'est pas essentiellement parce que les instincts y sont à l'œuvre*. Ce dont il s'agit, c'est toujours de la précarité du réciproque et l'expérience de contrôle des objets réels. C'est de la précarité de la magie elle-même dont il est question, de la magie qui naît de l'intimité au sein d'une relation dont on doit s'assurer qu'elle est fiable. Pour être fiable, la relation est nécessairement motivée par l'amour de la mère, ou par son amour-haine, ou encore par son mode de la relation à l'objet, mais non par des formations réactionnelles ».

⁵⁶⁵ *Idem.*, p. 71.

Cette vignette n'est qu'un exemple parmi d'autres, quel que soit le sexe, le niveau de classe ou le collège. Je choisis cet extrait car il semble témoigner de cette difficulté à inscrire la règle et la loi et cette difficile transition entre le décrochage de l'école primaire et le (ré)accrochage du niveau secondaire. La Loi est ici évoquée plutôt du côté du symbole (que l'une d'entre elles renvoie à l'Assemblée Nationale) et n'est autre qu'un exemple fort de la signification du signifiant qui ne vaut que pour un autre signifiant. C'est-à-dire que ces trois signifiants (liberté, égalité, fraternité) ne signifient rien l'un sans l'autre dans le symbole républicain. Pour l'une de ces adolescentes, c'est la fraternité dont elle ne sait plus la signification. Pour une autre, c'est la liberté qu'elle semble confondre avec le « libertaire », sans Loi justement. Les filles parlent surtout du signifiant « liberté » en raison de ce dont elles estiment être privées. A un moment donné, l'une d'elles rappelle que le mot « liberté » n'est pas seul et qu'il est rattaché aux termes égalité et fraternité et que donc, cela ne signifie pas seulement ce que l'on voudrait pouvoir faire.

Ces jeunes filles, lors des cinq séances, démontreront qu'elles sont encore dans une transition difficile entre le deuil de l'enfance et l'inscription dans l'adolescence. Elles semblent éprouver par l'invocation de ces trois signifiants qu'elles ont des difficultés à se soustraire à la Loi, à consentir à la perte de la toute jouissance infantile. Elles font encore très petites et se plaignent en permanence des adultes perçus comme trop autoritaires. Ce qui remettrait en cause la question de la liberté inscrite sur le fronton ? du collège. Il y a un réel rapport de force pour ces filles qui évoquent la « rage » pour affronter les adultes de l'école. Ces derniers ne sont pas instaurés comme protecteurs ou comme source d'étayage possible pour consolider leur rapport à l'école, ou encore pour étayer leurs connaissances et leurs savoirs. Par l'incompréhension de l'inscription de la Loi, l'école n'est pas ici habitée comme un lieu protecteur et, lors des échanges, nous constatons que l'environnement autour de l'école n'est pas plus sécurisant psychiquement. Dans la suite de la discussion, l'une d'elles évoquera le fantasme d'être emmenée à l'école dans un *school bus* jaune, « *comme dans les Simpson* » (53/317) dit-elle. Un bus qui ferait le tour de la ville pour l'amener avec ses copines dans l'enceinte scolaire. C'est peut-être là que l'on peut penser l'espace du groupe comme une « aire transitionnelle » entre le *dehors* et le *dedans* de l'école ? Un bus fantasmé comme une enveloppe psychique protectrice, une sorte de ventre maternel où la fratrie pourrait vivre pleinement.

Où parler de l'école à l'école ?
A la recherche d'identifications dans la scène scolaire

L'ensemble de vignettes qui suit mêle deux groupes de filles : celui de la classe de 5^{ème} précédemment évoqué et celui de la classe de 4^{ème} dans le collège B.

Dans une grande majorité des terrains de recherche, en groupes et en entretiens, les fantasmes sont largement présents dans les discours multiples des jeunes rencontrés. Les deux collèges dans lesquels j'ai effectué cette recherche sont vécus, par l'ensemble des collégien-nes, comme non sécurisant, non structurant, non canalisant. Bien évidemment, il ne s'agit pas de savoir si ces collèges sont *réellement* non sécurisants mais bien d'entendre le discours fantasmatique adolescent dans son *rapport à l'école*. Parmi les adolescent-es rencontré-es, certain-es d'entre eux/elles sont très agité-es. Mais au-delà de cette agitation qui perturbe à la fois le groupe en tant que tel et sa conduite, celle-ci est perçue par les élèves et les enseignants comme l'élément déclencheur, facilitateur, d'un possible désarrimage de la scène scolaire.

J'émetts l'hypothèse que ce fantasme sécuritaire traduit une certaine réalité psychique d'un envahissement sur le plan scolaire et personnel, ainsi que d'une crainte, voire d'une persécution, assez collective – et donc bien au-delà des simples élèves « bruyants » – de la part du système scolaire.

Les Groupes de Parole Adolescents : des lieux de conversations possibles pour s'accrocher ?

En dehors des 20 heures de vie de classe inscrites dans le programme de l'Education nationale, réparties tout au long de l'année avec le professeur principal, qui ont principalement pour objet de « gérer les conflits et préparer les conseils de classe »⁵⁶⁶, l'absence, souvent évoquée dans les groupes par les adolescents, de lieux pour parler collectivement de ce qu'ils vivent à l'école, est mise en avant.

Présentation du groupe des filles de la classe de 4^{ème}

Sur les trois groupes d'adolescentes rencontrées dans cette recherche, dont deux co-animés avec ma collègue, celui-ci fut probablement le plus compliqué, pour moi, à investir. L'ambiance groupale est tendue. Il n'y a pas d'ailleurs, me semble t-il, réellement d'entente permettant la création d'une enveloppe psychique groupale. Pour reprendre l'expression d'Anzieu, le Moi de groupe n'est pas concrètement constitué. Si d'autres groupes sont eux aussi parfois très chaotiques⁵⁶⁷, j'ai le sentiment dans celui-ci que le groupe *ne fait pas groupe*. Dirigé et cadenassé par trois adolescentes qui tentent perpétuellement de nous évincer de la conduite et de la gestion des séances, le groupe pourrait se résumer à ce trio de filles. Les autres membres n'ont pas réellement de place et il est difficile pour nous de leur en trouver une. Mais, ce qui est intéressant dans cette dynamique, c'est que ce relatif chaos identitaire de groupe les conduit à évoquer l'absence de lieux pour parler de l'école et de leur vécu scolaire. Ce reproche leur permet de remettre en cause l'impossibilité de pouvoir gérer les différents conflits au sein même du groupe-classe.

⁵⁶⁶ Propos d'un principal de collège, dans un autre établissement où j'ai pu observer des réunions de Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) en avril 2015.

⁵⁶⁷ Le plus représentatif selon moi était le groupe des garçons de la classe de 6^{ème} du même collège et que j'ai animé seul.

A partir de la même consigne : « qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ? », ce trio d'adolescentes associe sur les différences et la rupture qu'il peut y avoir entre le *dedans* et le *dehors* de l'école. De manière très ambivalente, tout en insistant sur le caractère privé de leur vie en dehors du collège, elles reprochent aux enseignants de ne pas s'intéresser à elles :

- « *Des fois, ils nous écoutent même pas* » (143/54).
- « *Bah en fait, par exemple, quand on va raconter, il va faire "ouais ! oui ! oui !"* » (144/64).
- « *En gros "j'm'en fout ! J'm'en fiche !"* » (144/66).

Je leur demande alors à qui elles peuvent s'adresser lorsqu'il y a des problèmes à l'école. L'une des trois répond :

- « *Bah, soit la CPE... euh... ouais, le prof principal* » (144/68).

Une autre fille, en dehors de ce trio, s'exclame alors :

- « *Le psychologue !* » (144/71)

Les échanges nous amènent à comprendre, avec ma collègue, que le psychologue est très peu présent sur le collège et qu'en plus, il n'y a pas d'infirmière cette année.

Des similitudes entendues avec d'autres adolescent-es, en groupes et en entretiens

Cette absence de personnes tierces dans l'école pour se confier est également évoquée par le groupe de filles de la classe de 5^{ème} de l'autre collège. Partant de la même problématique que les filles de 4^{ème} (citées ci-dessus) à propos des difficultés et de l'ambiance négative dans la classe, l'une des adolescentes parle de l'absence de l'infirmière au collège. Se plaignant de sa faible présence (seulement deux demi-journées par semaine), sa voisine ponctue immédiatement :

- « *C'est nul !* » (42/237).

La première reprend cette exclamation pour son compte :

- « *Mardi et vendredi... et c'est nul, parce que s'il y a un malade sur le coup, et bah... elle est pas là !* » (42/239).

Alors que d'autres membres évoquent la gentillesse de cette infirmière, une troisième fille fait une comparaison importante entre la fonction de l'infirmière et la nôtre :

- « On peut lui parler des problèmes comme on vous parle » (43/246).

L'infirmière est ici comparée à nos GPA comme un lieu Autre pour déposer une parole confidentielle que l'école ne peut pas/ne doit pas accueillir selon elles. Or, ce que nous apprend cette recherche, c'est que le décrochage scolaire peut également être appréhendé à partir d'une absence partielle ou totale de lieux d'expressions libres pour ces collégien-nes. Car, comme l'écrit Gavarini, il faut proposer « des espaces groupaux où puissent être conduites des élaborations psychiques »⁵⁶⁸ afin de soutenir cette question du sens à donner à l'école pour ces adolescent-es. Soutenir une parole et la prendre au sérieux me semble être la voie principale pour que le Sujet-adolescent puisse élaborer autour de son vécu scolaire, autrement que par des rétrospections qui semblent inutiles sur leurs passages à l'acte violents ou leurs échecs scolaires répétés dans les apprentissages.

Cette réflexion clinique est possible car j'ai pu rencontrer au cours de la recherche d'autres adolescents, scolarisés dans d'autres collèges, lors de leur prise en charge institutionnelle par des services municipaux avec des éducateurs suite à une exclusion temporaire. Lors de la passation d'entretiens individuels, les 6 adolescents rencontrés ont témoigné de l'absence totale d'inscription psychique de la sanction. C'est-à-dire qu'ils sont tous conscients qu'ils ont été exclus temporairement de l'établissement pour violences répétées mais aucun d'entre eux ne semble prendre la mesure de cette sanction. Par ailleurs, lors de mes différents passages dans ces deux associations d'accueil, j'ai constaté que la prise en charge consistait essentiellement dans un accompagnement scolaire et de remise à niveau express plutôt que comme un lieu Autre pour parler collectivement de leur présence dans ces murs.

Finalement, qu'il s'agisse de ces deux groupes de filles de 5^{ème} et 4^{ème} ou de ces entretiens individuels dans les associations qui gèrent les élèves exclus temporairement, la question centrale qui se pose est de savoir si ces élèves peuvent s'exprimer ou non sur leur vécu scolaire dans l'enceinte même de l'école ou en dehors de celle-ci ?

⁵⁶⁸ Gavarini, L. (2009). *Op. cit.*

CHAPITRE 10
EROS ET THANATOS À L'ÉCOLE

Entretien avec Camille
L'*Eros* ou « l'attachement bizarre »

Camille est une jeune adolescente de 14 ans, d'origine antillaise qui vit seule avec sa mère. Elle est à l'internat la semaine et rentre chez elle le week-end. L'an dernier, en 5^{ème}, elle racontait son vécu plutôt douloureux de l'internat. Aujourd'hui, je la retrouve. Elle a beaucoup grandi physiquement. Aujourd'hui, elle se maquille, elle s'habille différemment de l'an passé et fait plus adolescente qu'enfant. Elle est désormais en 4^{ème}.

Nous avons vu dans le sixième chapitre de la thèse que la prise en compte des mécanismes transférentiels est indispensable à la compréhension du rapport aux savoirs et à l'école des adolescent-es. J'écris le terme transferts au pluriel car ils sont multiples : entre adolescent-es et enseignant-es, entre enseignant-es et adolescent-es, entre adolescent-es eux/elles-mêmes, entre adolescent-es et chercheur et réciproquement.

L'extrait d'entretien avec Camille définit, me semble-t-il, avec finesse les contours de ces transferts et contre-transferts à l'école et avec les enseignant-es plus particulièrement. L'amour de cette adolescente, son *Eros*, s'adresse-t-il à l'enseignant ? Au savoir ? Faut-il en passer par cet amour de l'Autre, pour reprendre l'allégorie du *Banquet*, dont le savoir est supposé, pour construire son propre rapport aux savoirs ? Est-ce que c'est le transfert amoureux envers l'Autre dont le sujet suppose qu'il détient un savoir qui est en jeu ou est-ce que ce transfert se réalise sur le savoir lui-même ?

Contre-transférentiellement, j'ai été très sensible à cet entretien car il est venu faire écho à mon propre récit scolaire évoqué dans le second chapitre sur les cheminements de la recherche lorsque j'ai évoqué la relation transférentielle positive et intense vécue avec mon professeur d'économie au lycée. Sans revenir sur cet épisode personnel ici, il est important pour autant de le mentionner car il m'a permis, pendant l'entretien, d'être dans une écoute particulièrement bienveillante vis-à-vis de Camille et de comprendre son *attachement* scolaire.

Analyses cliniques de l'entretien

Pendant cet entretien, lorsque je demande à Camille quels sont ses souvenirs de l'école élémentaire, elle commence par parler des différences notables pour elle lors de son arrivée au collège :

- « *Y'a rien qu'est pareil* » (204/141).

Et elle ajoute :

- « *les profs ils sont pas derrière notre dos, à nous encourager. Eux ils font leurs cours* ».

Elle précise que :

- « *Si tu t'en fous, bah ils s'en foutent en fait. Ils nous punissent mais voilà. En fait, ils s'en foutent de nous* » (204/141-143).

Elle compare donc cela avec l'école élémentaire où, dit-elle, il y a « *un espèce d'attachement bizarre, parce que peut-être ils pensent qu'on est plus petits. Quand on est petit on a besoin d'attachement* » (204/144-145) alors qu'au « *collège, ils sont froids* » (204/146).

Interpellé par ce signifiant d'*attachement*, je lui demande si elle peut préciser de qui elle parle lorsqu'elle évoque cela. Elle répond que, selon elle, il s'agit à la fois d'elle mais aussi de certains professeurs. Cela va dans les deux sens car certains « *veulent qu'on réussisse. Qu'ils croient en nous* » (204/157). Je lui demande alors si, selon elle, cela change quelque chose dans son rapport à l'école :

- « *Si, ça change quand même... ça change parce que quand quelqu'un croit en nous, on se... on est plus fort. On est plus fort. On se sent mieux... mais aussi faut pas que ce soit trop proche aussi... faut pas que ça dépasse les limites du collège. Mais quand quelqu'un par exemple croit en nous, c'est, c'est mieux. Puisqu'on est plus fort. On se sent mieux... on se sent mieux dans notre tête. On se dit "oh, elle croit en nous. Oh elle croit en moi, ça veut dire que je peux le faire" et tout* » (204/161-165).

Elle précise par la suite que les encouragements sont essentiels pour réussir car on se sent moins seul. Plus que cela, elle note que finalement cela n'a rien à voir avec ses préférences de matières mais que c'est en fonction de l'accompagnement de l'enseignant. Des enseignants qu'elle juge plus « froids » (205/199) au collège :

- Il « y a une barrière » (205/199) contrairement à l'école élémentaire où « là carrément les profs ils font des câlins aux enfants » (205/206).
- Au collège, précise-t-elle, « jamais on va voir un prof nous faire un câlin là. Nous prendre dans les bras ou nous serrer la main... jamais » (205/206-207) mais « ça me choquerait... ce serait choquant mais ça ne va jamais arriver » (205/209) commente-t-elle.

Sans pour autant attendre des câlins de la part de ses professeurs, Camille reproche finalement le manque de compréhension et d'affection, selon elle, des adultes du collège.

De l'ambivalence au transfert dans la classe

Cette vignette clinique nous montre la complexité transférentielle dans la relation pédagogique, l'ambivalence⁵⁶⁹ des sentiments et la résistance que ce transfert peut produire dans l'espace de la classe. En effet, dans son article *Remarques sur l'amour de transfert*, Freud écrit que « la part de la résistance dans l'amour de transfert est incontestable et très considérable » et précise que « la résistance n'a pourtant pas créé cet amour, elle le trouve déjà là, s'en sert et exagère ses manifestations ». Une résistance qui n'enlève « rien de sa force à l'authenticité du phénomène »⁵⁷⁰. Freud nous permet de mieux comprendre dans quel mécanisme transférentiel amoureux se trouve Camille vis-à-vis de ses enseignants. Prise dans cette tension ambivalente entre une demande affective et le rejet de celle-ci, Camille témoigne ici de la complexité à se situer dans son adolescence. Elle est à la fois dans le regret d'une enfance inachevée et en même temps dans une affirmation de soi pour se détacher de l'autre. Camille est saisie dans ses remaniements pulsionnels à l'égard de la figure enseignante et se

⁵⁶⁹ CHEMAMA, R. & VANDERMERSCH, B. (2009). *Op. cit.*, p. 52 :

« Présence simultanée de sentiments opposés, dont l'un est généralement inconscient, envers un même objet. Le terme s'applique essentiellement au couple amour-haine.

⁵⁷⁰ FREUD, S. (1914 (2007)). Remarques sur l'amour de transfert. In *La technique psychanalytique*. Paris : PUF, p. 138.

retrouve ainsi dans une réclamation identificatoire, définie comme la manifestation d'un attachement affectif à une autre personne (ici l'enseignant), qu'elle traduit par : « quand on est petit, on a besoin d'attachement ». Son transfert se traduit ici, comme l'écrit Lacan, comme « une mise en acte de la réalité de l'inconscient »⁵⁷¹, c'est-à-dire en mettant le transfert en relation avec la pulsion sexuelle, se traduisant pour Camille par cette demande affective de câlins.

Ce que je retiens entre autre de cette vignette, c'est que dans son récit, il y a une mise en tension de scènes pubertaires incestueuses :

- Doivent-ils me faire des câlins ?
- Dois-je demander à ce qu'on me fasse des câlins ?
- A quelle place sont-ils ou à quelle place je peux les mettre ? Les instaurer ?
- Qui sont-ils finalement ces adultes en face de moi ? Moi, qui suis toujours une enfant (mais plus totalement ?) ; et où l'organisation œdipienne (père-mère-enfant) semble se jouer et se rejouer au sein de la scène scolaire, de manière évolutive en primaire et au secondaire ?

Sa scène pubertaire semble ici être confrontée à un chaos pulsionnel intense dont elle n'arrive finalement pas à s'extraire. Tout en affirmant que ce n'est pas en lien avec les matières, elle insiste tant bien que mal sur l'importance de l'investissement libidinal des professeurs. Dit encore autrement, elle semble vouloir positionner cet Autre-enseignant comme réceptacle de sa demande d'amour pour être là, dans son propre rapport aux savoirs et à l'école. Elle affirme, à la manière de Bowlby⁵⁷², que « quand on est petit on a besoin d'attachement ». Il y a là une auto-affirmation de soi, une volonté de se détacher sans pour autant y renoncer totalement, fantasmatiquement parlant. Il s'agit d'un attachement à cet Autre qui donne le savoir, ou plus précisément à cet Autre dont le sujet-adolescent attend le savoir. Il y a un attachement fort, pulsionnel, libidinal, *amoureux* qui plutôt que d'être axé sur le savoir même est vectorisé sur la personne de l'enseignant. Et c'est à ce point d'ancrage que se noue le transfert selon moi dans la scène scolaire : il y a un déplacement sur la figure de l'enseignant quelque soit la discipline qu'il enseigne. Au-delà de l'exemple de Camille, c'est le discours commun à tous les adolescent-es rencontrés, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, en groupe ou en entretien. Ainsi, plutôt que du savoir *stricto sensu*, il s'agit plutôt d'appréhender l'amour, d'*Eros*, sur

⁵⁷¹ LACAN, J. (1964 (1973)). *Op. cit.*, p. 113.

⁵⁷² BOWLBY, J. (1978). *Attachement et perte*. Paris : PUF.

l'objet-enseignant. Un amour qui s'adresse au savoir, transféré sur celui qui est supposé posséder le savoir, ici l'enseignant.

Cette réflexion est en lien avec un trait commun à ces entretiens et aux groupes de parole précédents. Il y a toujours un souvenir merveilleux de l'enfance en primaire (maternelle et élémentaire), un souvenir du nourrissage maternel intense qui, y compris dans les groupes où « l'illusion groupale », opère un fantasme commun d'un attachement fort à cet Autre qui donne le savoir et qui l'incarne. Un souvenir merveilleux qui semble, de manière assez unanime, s'estomper au collège. Rayou nous explique à ce propos que « le passage de l'école primaire au collège suscite de la part des élèves, en l'espace de quelques mois, des comportements très différents à l'égard de l'institution ». En effet, selon lui, « l'allégeance aux maîtres et maîtresses, respectés voire vénérés parce qu'ils permettent, dans un cadre qui fait l'accord des familles, populaires ou favorisées, d'accéder à des savoirs incontestables qui vont faire de chacun un « grand », cède la place, au collège, à une attitude beaucoup plus soupçonneuse envers les enseignants, leurs critères d'évaluation ou leur aptitude à respecter les élèves »⁵⁷³.

La question qui émerge quant au décrochage scolaire de certains adolescents et adolescentes, à l'extérieur comme à l'intérieur de l'établissement, est de comprendre ce qui fait « barrière », pour reprendre l'expression de Camille ? Ce signifiant de barrière vient *barrer* justement son rapport au savoir. Le savoir est barré, et l'adolescent doit faire face à l'incomplétude de l'Autre scolaire qui ne peut satisfaire à l'ensemble de sa demande transférentielle. Dans la plupart des cas, l'adolescent fait face à cette incomplétude en l'acceptant (par le principe de la castration), il parvient à la dépasser (par la sublimation par exemple) et poursuit son chemin scolaire. Mais pour celui ou celle pour qui cette incomplétude vient marquer, tel un trou béant, un intraduisible rapport à l'Autre, comment l'institution scolaire peut-elle y répondre ? Que se passe-t-il lorsque le savoir n'atteint pas sa cible en quelque sorte ? Pour Camille, il semble que cette question soit essentiellement une affaire relationnelle, une question transférentielle.

⁵⁷³ Rayou, P. (1998). « S'y mettre ou pas ? ». In *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale, p. 115.

« Le prof qui va crier tout le temps, on n'a pas envie d'aller dans son cours »

Le « pari des conversations »⁵⁷⁴ avec ces adolescent-es, pour reprendre l'appellation de Lacadée, et sur laquelle je m'appuie volontiers pour ces groupes et entretiens me semble être une réponse pour faire face à la langue, et ainsi les mettre dans une certaine posture de *responsabilité* : c'est-à-dire que le discours les engage. Il s'agit alors de permettre à l'adolescent de pouvoir faire du lien, de créer du sens, dans et par la parole avec ses questionnements et ses incertitudes dans l'école.

Dans la même perspective que Camille, une autre discussion dans un autre groupe vient illustrer cette vectorisation transférentielle vis-à-vis de l'enseignant. Cela se passe dans le groupe des garçons de la classe de 4^{ème} du collège B. Nous échangeons sur un sujet devenu récurrent dans les différents groupes à savoir les préférences des matières enseignées au collège. A la question de savoir ce qu'ils aiment dans ces cours, une partie des adolescents répond que c'est par rapport aux professeurs (180/513). Ainsi, l'un d'eux souligne que si l'enseignant crie tout le temps « on n'a pas envie d'aller dans son cours » (180/517), citant alors le professeur d'anglais. Un autre insiste alors : « on ne veut pas aller dans son cours » (180/519). Nous leur demandons alors, avec ma collègue, si « pour aimer une matière il faut aimer le prof ? » (180/522). Ils confirment. L'un d'eux précise même qu'ils aiment moins la matière si ils n'aiment pas le professeur. D'autres soulignent que leur préférence pour certains cours est aussi fonction de la notation et des évaluations faites par les enseignants.

Comme pour Camille, nous voyons à travers ce court extrait que ce qui semble compter pour ces adolescents, c'est ce que représente l'enseignant pour eux. Nous l'avons vu dans la partie précédente sur le rapport aux savoirs : pour désirer apprendre, le sujet doit en passer par le désir de l'Autre, ici l'enseignant, pour que s'inscrive ce désir même. Ou, comme l'écrit Charlot, « autrui est la visée du désir, autrui comme personne ; le désir ne porte que sur un autre désir, il vise ce qui dans l'autre désigne un autre désir »⁵⁷⁵. C'est ce que je rattache, pour ma part, à cette dimension transférentielle et contre-transférentielle, à la fois dans les groupes de parole mais aussi dans le groupe-classe au sein même de la scène pédagogique. Les adolescents viennent témoigner de manière très récurrente de cela dans cette recherche, et particulièrement dans cet extrait. Si je désire savoir, j'en passe par le désir de l'enseignant si

⁵⁷⁴ LACADÉE, P. (2013). *La vraie vie à l'école. La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école*. Paris : Editions Michèle.

⁵⁷⁵ CHARLOT, B. (1997). *Op. cit.*, p. 53.

celui-ci me transmet son désir. Son désir de transmettre se confronte alors à mon désir d'apprendre. La formulation des adolescents se traduit par :

- « *L'année dernière l'anglais tout le monde aimait bien* » (180/527) ou encore « *on ne veut pas aller dans son cours* » (180/519).

Sous une autre forme, en reprenant les éclaircissements apportés par Beillerot, ce qui compte pour le sujet c'est *de* savoir. Ainsi, « lorsque l'objet est le savoir, intervient le désir de savoir qui ne suffit pas à lui seul pour que le savoir devienne objet ; le désir de savoir peut demeurer évanescant, flottant en quelque sorte »⁵⁷⁶ car nous savons depuis Freud que la pulsion de savoir, appelée libido, se transforme en désir de savoir. J'ajouterai que, dans le cas de ces adolescents, cela en passe de manière positive par l'identification projective sur l'enseignant. Beillerot écrit par ailleurs qu'il « s'agit bien du désir *de* savoir et non du désir *du* savoir. C'est le verbe, l'action, qui est là indiqué, et non l'objet »⁵⁷⁷. Cette action, dans l'acte pédagogique, en passe par cette vectorisation transférentielle.

Deux derniers exemples viennent illustrer cet « attachement » dont parlait Camille. Dans ce cas de figure, je suis seul avec les filles de la classe de 6^{ème} du collège B. En reprenant le thème de cette transition délicate entre l'école primaire et le collège où l'adaptation n'est pas toujours évidente, filles comme garçons évoquent ce que je dénommerai une sorte de chantage affectif avec les enseignants. C'est là que nous pouvons voir toute la difficulté pour ces sujets de se dégager de l'enjeu relationnel à l'adulte. La discussion porte alors sur l'excitation qu'ils peuvent ressentir à la rentrée pour essayer leur nouveau matériel et le suspens de savoir avec qui ils vont passer l'année, que ce soit au niveau des amis que des adultes de l'école. L'une d'elle affirme d'emblée :

- « *Si on a un prof et qu'on l'aime pas, on est dégoûtée* » (18/494).

Afin de rebondir sur ce qui vient d'être dit, je leur demande si la répartition des professeurs a un impact sur eux dans ce début d'année. L'une d'elles me répond que « *ça nous décourage le travail* » (18/499) et qu'en fonction de cela, c'est elles, finalement, qui ne vont « *pas être très gentil* » (18/502) : « *on va être moins agréable qu'avec les autres profs* » (18/502) ou encore « *on aura pas envie de travailler* » (18/504), « *on va se laisser aller* » (18/505). Une dernière insiste : « *c'est psychologique* » (18/508).

⁵⁷⁶ BEILLEROT, J. (1996). *Op. cit.*, p. 71.

⁵⁷⁷ *Idem.*, p. 72.

Avec les garçons de la même classe, c'est encore autre chose. La relation de transfert avec les enseignants entraîne une vive pulsionnalité qui pourrait conduire à déstructurer voire détruire le groupe. Contre-transférentiellement pour ma part, ce fut le groupe avec lequel c'était le plus compliqué avec pour hypothèse qu'être seul avec le groupe plutôt qu'en binôme mixte pour l'animer était beaucoup plus complexe et difficile psychiquement. Dans cette discussion, il est à noter qu'à chaque fois que j'essaie de les amener à parler des choses plus positives d'un point de vue relationnel, ils répondent le plus souvent sur ce qui ne leur va pas. Lorsque je leur demande quel impact peuvent avoir les problèmes avec les enseignants, le groupe est très agité et tous parlent très fort. Pour l'un d'eux, le manque de progression personnelle est de la responsabilité des adultes et non de la sienne :

- « *ça nous empêche de progresser ! Ok. En fait ils ne nous laissent pas progresser. Voilà* » (34/461).

C'est, selon lui, un *empêchement de penser* pour reprendre l'expression de Serge Boimare. Pour son voisin, c'est encore pire : « ils nous pourrissent la vie » (34/462) et précise malgré l'agitation du groupe qu'« *en fait, c'est comme si on allait à l'école pour être maltraités par les profs. Et ça sert à rien* » (34/474).

Je leur demande alors ce que cela leur fait de ressentir cela :

- « *ça fait mal à la tête* » (34/476) ;
- « *ça fait mal au cœur* » (34/477) ;
- « *ça donne pas envie de venir* » (34/479).

Mais pour d'autres, certains professeurs sont encourageants. Ainsi, l'un d'entre eux affirme :

- « *Elle dit "c'est pas grave, la prochaine fois ce sera mieux"* » (35/529).

Cela « *motive* » (35/536) et donne « *envie de venir* » (35/537).

Un des adolescents déploie un peu plus ce sentiment positif :

- « *On se sent bien à l'école. (...) Ils nous encouragent et ça nous fait du bien, on se dit "ah. Enfin quelqu'un". Ça nous enlève du poids du cœur parce que quand y'a des gens qui sont mesquins, mesquins, mesquins. A force on est dégoûté, on ne veut pas aller au collège. Alors que si y'a des gens qui sont cools avec nous, qui sont gentils* » (35/538-540).

Enfin, selon ce groupe d'adolescents, la motivation et la quantité de travail fournie sont essentiellement en lien avec le comportement et les encouragements de l'adulte. Le rapport à l'école est donc totalement relié aux sentiments qu'ils ressentent vis-à-vis des adultes de l'école.

Il est difficile de retranscrire par l'écrit l'agitation d'un groupe de parole. Il faudrait pouvoir les entendre pour mieux saisir à quel point cette discussion a entraîné une instabilité énorme dans le groupe. La pulsionnalité a pris le dessus sur tout le reste, chacun voulant prendre la parole, chacun criant plus fort que son voisin pour se faire entendre. A différentes reprises, il a fallu que j'exige le silence et que je menace l'arrêt des trois séances que j'ai faites avec eux. A l'écoute de ce genre de groupe, on peut à mon sens saisir toute la difficulté du bien-être dans la classe, tant du point de vue des adolescent-es que des adultes de l'école. Tout cela semble être une impasse, pour reprendre le sous-titre des actes du colloque organisé en 1998 et cité dans le premier chapitre de cette thèse. J'apprendrai par la Principale l'année suivante lors des entretiens avec certains d'entre eux que le groupe avait été réparti dans deux autres classes pour l'année de la 5^{ème} car jugé intenable par les enseignants. C'est à ce niveau d'expérience groupale que l'on peut sentir l'impact de la dimension collective sur le processus de décrochage scolaire. Beaucoup d'entre eux étaient en grandes difficultés scolaires cette année-là selon le professeur principal.

**CONCLUSION
ET
PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

« Il faut donner à l'autre ce qu'il attend pour lui,
Non ce que vous souhaitez pour vous.
Ce qu'il espère, non ce que vous êtes.
Car ce qu'il espère,
Ce n'est jamais ce que vous êtes ;
C'est toujours autre chose ».
Bobin, C. (1990, p. 11).

La conclusion de ce travail de recherche et d'écriture m'offre une fois encore l'opportunité de revenir sur la problématique du *décrochage*. Pour cela, je vais dans un premier temps repenser cette question en portant un premier regard rétrospectif sur mes propres décrochages et accrochages lors de cette recherche et lors de la rédaction de ce travail de doctorat. Puis, dans un deuxième temps, cette conclusion va porter un second regard rétrospectif sur l'ensemble des terrains empiriques mis en place pour la recherche collective généralement et sur les terrains choisis pour la thèse plus particulièrement. Enfin, dans un troisième et dernier temps, à partir des éléments théoriques qui sont venus alimenter mes réflexions, il s'agira d'opérer une autocritique de ce travail de recherche pour ouvrir sur des perspectives possibles.

Des décrochages et (ré)accrochages personnels et professionnels

Aux prémices de mon inscription en doctorat de sciences de l'éducation, j'ai *accroché* cet objet de recherche pour, aujourd'hui, me *décrocher* de ce même objet. Il est temps désormais de revenir sur mon engagement dans ce travail à la fois collectif et individuel. Dans l'instant de cette conclusion, je m'aperçois aujourd'hui que, tel l'adolescent, je suis passé d'un *accrochage* à des certitudes sur mes connaissances pour me *décrocher*, petit à petit, et m'orienter vers d'autres hypothèses et d'autres savoirs sur le « décrochage scolaire ». Ce fût un processus psychique important et parfois difficile à admettre et à assimiler, notamment au début de l'écriture. En effet, j'ai commencé à écrire la première version de cette thèse entre février et juillet 2015. La première lecture critique de Laurence Gavarini a montré et pointé des lacunes importantes aussi bien du point de vue du contenu que de la méthodologie d'écriture. Déçu par ce retour et ne sachant pas comment me remobiliser, j'ai littéralement *lâché* l'écriture pendant six mois (un décrochage accentué par la naissance à ce moment-là de ma fille). Ce décrochage scripturaire a été bénéfique car j'ai pu *raccrocher* l'écriture un an après le début de la première version, en février 2016. Dans cette analyse d'*après-coup*, je m'aperçois que j'ai moi-même, à travers mes réflexions scientifiques et mon écriture,

expérimenté une sorte de décrochage/(ré)accrochage de la scène scolaire (c'est-à-dire universitaire). Cette césure m'a également amené à prendre une certaine distance clinique avec mon objet de recherche.

En effet, en tant qu'ancien éducateur spécialisé ayant accompagné différent-es adolescent-es à raccrocher avec leur parcours scolaire, j'étais pris dans une compassion vis-à-vis de ces jeunes et dans une exaspération subjective vis-à-vis du système scolaire que je rendais responsable du décrochage scolaire. Il était alors difficile pour moi de me détacher d'une vision politico-éducative pour interroger le « décrochage scolaire ». Je ne parvenais pas à faire *tabula rasa* et me positionner cliniquement en tant que chercheur. La première mouture de thèse en témoignait car j'utilisais régulièrement le signifiant *subversion/subvertir* pour « attaquer » en quelque sorte ce problème social, politique et éducatif, tel un adolescent en *crise*. Au final, cette transition entre juillet 2015 et février 2016 m'a conduit à mieux me positionner en chercheur et en clinicien face à cet objet. Ce qui a permis une autre lecture interprétative de certains résultats empiriques. Si la subversion fait toujours partie de ma propre subjectivité, elle n'est plus aujourd'hui, dans l'écriture et dans la recherche, un angle d'attaque mais bien un support à la réflexion.

Par ailleurs, j'ai vécu initialement cet accrochage avec la rencontre de Laurence Gavarini qui a accepté de m'accompagner et de me guider dans ce long parcours de quatre années. Lors de cette recherche, j'ai dû me *décrocher*, au fur et à mesure, de la recherche collective soutenue par le laboratoire pour advenir et me positionner en tant que jeune chercheur-clinicien qui soutient sa propre thèse.

La thèse a donc duré quatre années. Quatre ans, c'est le temps que passe un adolescent au collège. Quatre ans, c'est également le temps *pubertaire* de l'adolescence qui se traduit par un remaniement du conflit œdipien et une réorganisation psychique vis-à-vis du monde qui l'entoure. Et nous savons aussi que l'adolescence est pensée comme un processus psychique qui, comme l'écrivait Siegfried Bernfeld, prolonge dans le temps le *pubertaire*⁵⁷⁸. Mon processus d'« adolescence de recherche » ne s'achève donc pas, non plus, avec ces quatre années mais va perdurer dans le temps, en opérant à chaque instant des allers et retours entre ces multiples accroches théoriques et universitaires et une construction plus subjective de ma

⁵⁷⁸ BRACONNIER, A. (2003). *Op. cit.*

place de jeune chercheur. Un processus de décrochage/(ré)accrochage qui se *repense* dans la fin de l'écriture de cette thèse.

Rétrospections sur les terrains de la recherche

Tout d'abord, je souhaite revenir sur l'ensemble des terrains de la recherche « S'arrime à quoi ? » menée par l'équipe clinique du CIRCEFT. Cette recherche a souhaité appréhender la question du décrochage scolaire de manière multiple en allant à la rencontre à la fois des enseignants, des parents, des adolescents et des partenaires éducatifs travaillant en collaboration avec les établissements scolaires. Ainsi, l'équipe clinique dirigée par Laurence Gavarini a pu mettre en place différents terrains de recherche, dans différents lieux scolaires et extra-scolaires, pour construire une étude scientifique d'envergure.

Comme je l'ai déjà précisé à différentes reprises, si ma thèse de doctorat s'inscrit dans cette recherche, je n'ai pas participé à l'ensemble des terrains. Mon choix s'est orienté auprès des adolescent-es en participant de manière active à la mise en place, à la conduite, à l'ensemble des retranscriptions et aux élaborations collectives avec l'équipe des Groupes de Parole Adolescents, des entretiens individuels mais aussi des Groupes de Parole à Médiation Dessin⁵⁷⁹.

Si je commence la rédaction de cette conclusion par le retour sur le terrain, c'est parce qu'il fut très présent dès le départ de la recherche. Ainsi, les premiers Groupes de Parole Adolescents (GPA) se sont réalisés avant le début de mon contrat doctoral lorsque je travaillais encore comme éducateur. Sans revenir en détail sur ce point, je rappelle tout de même que cette transition fut délicate pour moi car j'étais pris, simultanément, dans une réflexion sur des fins de prises en charge éducatives et thérapeutiques et dans un nouvel investissement professionnel à l'université.

⁵⁷⁹ Malgré un investissement important sur ce dernier terrain, il a été fait le choix de ne pas l'utiliser pour la thèse. Je ne déplierai donc pas davantage d'explications sur celui-ci pour ne pas disperser le contenu de cette conclusion.

Dans la thèse, j'ai montré et expliqué comment mes deux dispositifs de recherche, les groupes et les entretiens, ont été pensés, élaborés et mis en place, de manière collective avec l'équipe, et plus particulièrement avec Ilaria Pirone. Ainsi, dans un premier temps, nous avons mis en place les GPA en nous inscrivant dans la suite des travaux antérieurs menés par Laurence Gavarini lors d'une précédente recherche mentionnée au début de la troisième partie de thèse. Ce premier terrain auprès des adolescent-es, largement cité-es, de la classe de 5^{ème} m'a permis de me plonger totalement dans ce travail de recherche dès ses prémices. Ces lieux de conversation m'ont amené à observer les relations des adolescent-es en groupe au sein même du collège. Mais aussi de les entendre échanger sur leur vécu scolaire de la manière la plus authentique possible. J'ai également pu montrer, tout au long de la thèse, comment – à partir de ces groupes – j'ai construit ma posture singulière de chercheur-clinicien en assumant, petit-à-petit, mes assises éducatives précédentes. Un travail psychique difficile où j'ai passé mon temps à vouloir évincer ce passé éducatif jusqu'à comprendre, dans l'analyse d'*après-coup*, que cette histoire professionnelle, cette « enfance éducative », était un levier contre-transférentiel puissant pour appréhender singulièrement mon objet de recherche, autrement que par des voies pédagogiques. C'est là, notamment, que j'ai perçu comment cette « délicate transition » adolescente, professionnelle et personnelle pouvait entrer en résonance avec l'objet que je souhaitais *subvertir*, à savoir le processus du décrochage scolaire.

Ainsi, pour chaque séance de GPA et pour chaque entretien, j'ai analysé en premier lieu les mouvements transférentiels et contre-transférentiels à l'œuvre entre les sujets-objets de ma recherche et moi-même dans chaque rencontre collective et individuelle. Ces premières analyses ont été indispensables à l'appréhension et à la compréhension de ce qui se jouait entre les adolescent-es et moi dans ces rencontres. Les affects, les éprouvés psychiques, les attitudes et contre-attitudes ont été puissants dans ce type de rencontre avec des adolescent-es qui ne m'ont pas laissé indifférent. La conduite des groupes notamment (co-animés ou animés seul) n'était pas toujours simple. Plus que cela, ce fut régulièrement très éprouvant psychologiquement et physiquement pour moi et cet épuisement a probablement dit quelque chose de cette complexité à pouvoir s'accrocher et se décrocher sereinement des Groupes de Parole Adolescents, à la fois pour eux/elles et pour moi. Ainsi, l'ensemble de ces analyses transférentielles a permis d'appivoiser mon objet de recherche avec ses dimensions intra et inter-psychiques en lien avec mes hypothèses initiales.

Par ailleurs, le choix pour la thèse d'entreprendre deux dispositifs avec des groupes dans un premier temps, puis des entretiens individuels avec certain-es adolescent-es un an plus tard, a apporté une lecture longitudinale riche et a permis, me semble-t-il, de proposer des analyses cliniques plus conséquentes sur les mécanismes transférentiels et identificatoires pour ces sujets-adolescents.

Les groupes : premier temps de la recherche

J'ai donc rencontré trois classes, de la 6^{ème} à la 4^{ème}, dans deux collèges distincts. Si les six groupes constituent l'ensemble de mon terrain empirique pour la thèse, nous avons pu voir un déséquilibre important et notable de leur utilisation dans la partie empirique. En effet, j'ai été confronté d'une part à la difficulté d'avoir une vue d'ensemble sur un matériau empirique aussi important⁵⁸⁰ et d'autre part, j'ai été pris, nous l'avons vu, dans un investissement transférentiel important avec les garçons de la classe de 5^{ème}. Je pense même que ce groupe aurait pu constituer l'unique corpus de cette recherche. Cependant, le choix de la diversité des rencontres avec ces adolescent-es dans différents groupes me semblait plus pertinent et plus judicieux pour soutenir la thèse.

Pour chaque séance, il y a donc eu trois temps : celui de la conduite du groupe, enregistrée avec l'accord préalable des participants ; la retranscription qui a permis de m'imprégner pleinement de l'ambiance et de la culture du groupe ; et l'écoute clinique qui permettait, d'une part, une analyse plus fine des mécanismes transférentiels à l'œuvre et, d'autre part, de relever les différents thèmes abordés par les adolescent-es. Ce relevé systématique a apporté une lecture clinique et thématique rigoureuse pour interpréter l'objet de la recherche.

Nous avons vu, tout au long de ce travail, l'importance pour moi d'appréhender l'objet *décrochage scolaire* par l'intermédiaire du groupe. Je pense effectivement que, si l'adolescence est en partie à penser de manière subjective et singulière comme un remaniement des instances psychiques du Sujet, celle-ci est également à penser collectivement. L'adolescence ne se déroule pas seule. Mes expériences éducatives et

⁵⁸⁰ Le volume important des annexes en témoigne malgré le fait que, seuls les retranscriptions des séances groupales et des entretiens utilisées dans le corps de la thèse sont présentes. Il existe un autre volume aussi conséquent de retranscriptions et d'analyses non utilisées pour la thèse.

thérapeutiques m'ont amené, au fur-et-à-mesure des années, à travailler avec les adolescent-es principalement de manière collective. Nous avons vu également que les identifications projetées sur les pairs sont centrales et qu'elles peuvent avoir des impacts positifs et/ou négatifs sur le sujet-adolescent. Le groupe est donc le lieu de vie privilégié de l'adolescence et le repli possible (lorsqu'il est pathologique) du Sujet témoigne de cette importance. Rencontrer alors ces adolescent-es groupalement était, pour moi, le dispositif le plus à même de témoigner de cet entrecroisement entre les processus de décrochage scolaire et les processus de décrochage adolescent avec pour hypothèse, entre autre, que le groupe pouvait avoir un impact sur le vécu scolaire.

Par ailleurs, les travaux de Bion, Kaës, Anzieu ou encore Béjarano, ont apporté des éclairages précieux pour analyser à la fois les teneurs du groupe mais aussi pour procéder plus sereinement à cette transition entre la pratique du groupe thérapeutique et la pratique du groupe à visée de recherche. En effet, l'ensemble de ces références théoriques m'a amené à me positionner cliniquement dans la recherche. Ainsi, l'approche clinique d'orientation psychanalytique permet de comprendre que le décrochage scolaire n'est pas un produit fini et final, qu'on ne peut pas nécessairement « lutter *contre* » comme le soutiennent un ensemble d'articles et d'ouvrages sur le sujet. En revanche, j'ai ici soutenu l'idée qu'il faudrait « lutter *avec* » ce décrochage en opérant un décalage de lecture : c'est-à-dire percevoir ce décrochage/(ré)accrochage comme une rupture et une continuité subjective, psychique, positive et indispensable pour le sujet-adolescent. Cette étape, à la fois scolaire et adolescente, devrait être pris en considération dès le départ, comme le témoigne la plupart des adolescent-es rencontré-es dans la recherche, c'est-à-dire lors de cette transition entre l'enfance et l'adolescence, entre l'école élémentaire et le secondaire. Dit encore autrement, l'école ne devrait-elle pas accompagner davantage cette transition psychique plutôt que de la percevoir négativement, comme un échec de parcours (qui se révèle actuellement dans le discours dominant comme un échec scolaire), comme une finalité ?

Les Groupes de Parole Adolescents ont souligné l'importance pour ces jeunes d'être à l'école. Qu'ils/elles soient en difficultés ou non scolairement (c'est-à-dire du point de vue des résultats chiffrés), toutes et tous témoignent de l'insupportable à ne pas pouvoir être là, dans l'enceinte de l'école. De plus, ces lieux autres, pensés et mis en place dans le collège, ont été perçus par la plupart de ces jeunes comme étant en dehors de celui-ci car soutenus par des adultes extérieurs à l'école. Nous projetant à une place de psychologues, d'infirmiers ou

encore de médiateurs entre leurs plaintes multiples et les membres extérieurs à leur groupe (adultes et adolescent-es hors du groupe), les participants ont pleinement investi cet espace et ce ne fût pas toujours simple d'assumer cette place. Cela a par ailleurs, me semble-t-il, accentué mon délicat décrochage/(ré)accrochage de positionnement entre l'éducateur et le chercheur.

Les entretiens cliniques individuels : deuxième temps de la recherche

La mise en place des entretiens constitue le deuxième temps de la recherche. Comme je l'ai précisé dans la présentation du travail empirique, lorsque j'ai débuté ce travail, je ne pensais pas effectuer des entretiens pour la thèse. Une fois les GPA terminés et alors que nous mettions en place, avec l'équipe, ce dispositif, j'ai souhaité revoir les adolescent-es déjà rencontré-es. Il n'était bien sûr pas envisageable de revoir les 68 participants. Ne souhaitant pas non plus choisir les adolescent-es pour ces entretiens, une participation volontaire suite à une invitation collective dans chaque collège était le moyen le plus « neutre » pour effectuer ce deuxième terrain. Cette approche fût judicieuse car elle me permettait de ne pas orienter la thèse. Tout comme les GPA, le fait d'entendre différent-es adolescent-es sans préjuger du fait qu'ils/elles soient jugé-es par l'école comme bon ou mauvais élèves (et donc en refusant, nous l'avons vu en première partie, tout étiquetage préalable) apporte une singularité à cette recherche clinique.

Cependant, avec le recul, j'ai été frustré à deux reprises concernant ce second terrain. Premièrement, malgré l'importance du choix de la non sélection, j'aurais voulu rencontrer certain-es adolescent-es plus particulièrement. Il aurait été par ailleurs intéressant de pouvoir réfléchir sur l'impact contre-transférentiel de mes choix. La seconde insatisfaction concerne la volonté d'opérer une étude encore plus longitudinale. En effet, suite à ces premiers entretiens, je souhaitais effectuer avec les mêmes adolescent-es, une troisième rencontre l'année suivante. Cela aurait sans doute permis à la fois une lecture encore plus linéaire sur l'évolution du processus psychique et des parcours adolescents à l'école sur trois années et une analyse plus approfondie de ce long processus de décrochage/(ré)accrochage scolaire et sur le temps du *pubertaire* et de l'*adolescens*.

Critique du travail de la thèse et perspectives de recherche

L'ensemble de la structuration de la thèse a également fait partie des difficultés importantes pour l'écriture. Dans la première mouture de 2015, la thèse se composait également de trois parties. La première est restée relativement inchangée. En revanche, les deux autres ont subi des modifications importantes. Dans sa première version, la seconde partie de la thèse s'intéressait uniquement au rapport aux savoirs et à l'école du sujet. Le premier chapitre était théorique et le second était empirique. La troisième partie, quant à elle, s'intéressait uniquement aux concepts de transfert et contre-transfert et avait la même structure que la seconde partie (un chapitre théorique et un chapitre empirique). Je trouvais que de mettre directement en discussion la théorie et le terrain était intéressant. Cependant, Laurence Gavarini a pointé le fait que cela desservait en réalité ce que je souhaitais soutenir et que cela réduisait mon travail à des vignettes théoriques peu claires pour asseoir mon propos. Il fallait donc restructurer l'écriture.

Cet important travail de remise en ordre de la structure de la thèse m'a permis de percevoir un problème bien plus important encore que l'organisation. Alors que mes hypothèses de travail s'intéressaient à l'entrecroisement entre processus de décrochage scolaire et processus adolescent, ce dernier était relativement absent de la rédaction de la thèse. C'est-à-dire que si l'adolescence était évoquée régulièrement, elle ne faisait pas réellement l'objet d'un travail conceptuel précis. Un *oubli* important et curieux qu'il est encore aujourd'hui difficile d'analyser pour moi. Est-ce là encore un décrochage psychique de ma part ? Fallait-il que je passe par cet *oubli* pour accrocher différemment le passage adolescent ? Un *oubli* que je note en italique car il peut sûrement davantage se penser comme un refoulement de mon propre décrochage/(ré)accrochage de la scène adolescente.

Le travail de la thèse

Je souhaite désormais reprendre la structuration finale de l'écrit et porter un regard critique sur la thèse afin d'opérer un pas de côté vis-à-vis de cette aventure scientifique.

La thèse s'ouvre en premier lieu sur une partie avec un état de l'art conséquent sur la question du décrochage scolaire. Théorisé à ses débuts en Amérique du Nord, et plus particulièrement au Québec, nous avons vu que ce problème à la fois social, éducatif et politique est présent dans l'ensemble des pays occidentaux et industrialisés. J'ai mis en exergue que cette situation était le fruit de la démocratisation de l'accès à l'école et de l'évolution des politiques éducatives successives sur la massification scolaire. Cet état de la question m'a conduit à exposer les différentes hypothèses de ce travail de recherche. Si plusieurs études exposées ont déjà démontré que le décrochage scolaire était multifactoriel et qu'il était le résultat d'un long processus pouvant s'interroger en tenant compte à la fois des enjeux individuels et sociaux, la thèse a présenté en fin de premier chapitre d'autres pistes de réflexion possible sur cet objet de recherche. Ici, j'ai démontré que la stigmatisation opérée par différentes études et la volonté de vouloir/pouvoir définir un profil type de décrocheurs n'était pas souhaitable et que le décrochage scolaire concernait n'importe quel individu. La thèse a pu démontrer à ce propos que le choix empirique de rencontrer des classes entières, et non seulement des collégiens stigmatisés comme décrocheurs par l'institution scolaire, était plus pertinent. Car ce que soutient la thèse, c'est bien que le processus de décrochage est en premier lieu psychique et qu'il concerne la transition adolescente. Puis, en second lieu, que le décrochage scolaire ne peut être interrogé sans faire écho au processus adolescent.

Le second et court chapitre a permis d'expliquer au lecteur mon implication, mon parcours personnel et professionnel et mes orientations théoriques de jeune chercheur-clinicien. Arrivé à la conclusion de ce travail, je note l'important chemin parcouru entre l'entrée en doctorat et l'approche de la soutenance : je suis passé moi-même par des décrochages et des ré-accrochages vis-à-vis de mon objet de recherche et cela m'a permis d'avoir une lecture clinique plus singulière en m'appuyant sur l'analyse de mon contre-transfert dans ces multiples lieux de conversations avec les adolescent-es. Une analyse que je m'efforçais de mettre de côté par peur de ne rien maîtriser : là encore, je m'aperçois dans l'*après-coup* que le décrochage psychique opéré et l'*acceptation* d'accrocher cette prise en compte transférentielle

est un pilier indispensable pour comprendre cliniquement ce qui se joue dans la scène scolaire pour ces adolescent-es.

Enfin, le troisième et dernier chapitre a permis d'expliquer les choix empiriques et de proposer un exposé des repères théoriques pour penser les terrains de recherche, à savoir principalement la rencontre groupale avec des adolescent-es.

L'ensemble de la première partie a présenté l'hypothèse principale de la thèse, à savoir qu'il faudrait interroger les processus du décrochage scolaire à partir du seul et unique point commun à tous les décrocheurs : ce sont des adolescent-es qui vivent groupalement à l'école et qui ont des histoires scolaires singulières qui influent sur leur vécu au collège. Le choix a donc été fait, dans un second lieu, de proposer une partie qui problématise mon objet de recherche à partir de trois entrées possibles (constituant la seconde partie de la thèse) :

- le processus adolescent, ses identifications et sa subjectivation, pensé comme un processus de ruptures et de continuités, donc de décrochages et d'accrochages ;
- le rapport aux savoirs et à l'école de ces sujets rencontrés, en lien avec leur parcours et vécu scolaires ;
- les mécanismes transférentiels à l'œuvre à l'école, en lien avec le vécu groupal à l'école et dans la recherche.

Cette seconde partie est centrale dans ce travail car elle permet à cette thèse de soutenir l'idée que ces trois piliers sont indispensables pour interroger le *discours de collégiens sur leur vécu scolaire pour appréhender les processus psychiques du décrochage scolaire adolescent* (sous-titre de la thèse). J'ai montré, en tentant de croiser différentes approches théoriques (psychanalytique, philosophique et sociologique), qu'un tel objet ne pouvait être appréhendé sous un seul et unique regard. Un exercice qui fût délicat et qui m'a parfois mené dans des impasses épistémologiques et théoriques dont il n'a pas toujours été simple de me dépêtrer et qui a pu, peut-être parfois, apporter plus de confusions que d'éclaircissements dans la lecture. Je sais aujourd'hui que ce travail conceptuel reste à approfondir.

Enfin, en troisième lieu, la dernière partie empirique a permis de présenter mes résultats de recherches, par thématiques, en tentant de mettre en discussion des instants en groupes et des moments d'entretiens individuels.

Perspectives de recherche

Comme je l'ai évoqué dans cette conclusion, je pense qu'une analyse longitudinale plus avancée serait un apport conceptuel important pour approfondir la réflexion clinique sur cet objet de recherche. De ce fait, il me semblerait tout à fait intéressant et opérant d'entreprendre un nouveau dispositif de recherche sur cette thématique, dans un autre collège. En effet, les adolescent-es rencontré-es lors de ce doctorat n'étant probablement plus au collège, il faudrait organiser un nouveau dispositif. Idéalement, je souhaiterais mettre en place de nouveaux Groupes de Parole Adolescents avec une ou deux classes de 6^{ème} afin de rencontrer des adolescent-es sur les quatre années collégiennes. Ainsi, une lecture linéaire plus approfondie sur ce passage adolescent, cet instant pubertaire, serait envisageable et apporterait sûrement d'autres détails cliniques sur ces différentes étapes de décrochages et (ré)accrochages scolaires et adolescents. Par ailleurs, s'il était envisageable de les organiser, ces GPA permettraient d'approfondir les réflexions cliniques de l'impact du groupe des pairs sur le vécu scolaire individuel.

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU, D. & MARTIN, J-Y. (1968 (2007)). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.

ANZIEU, D. (1984). *Le Groupe et l'Inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.

ASDIH, C. (2003). Introduction – Le Décrochage scolaire des collégiens de milieux populaires : étapes, logiques et parcours. In *Pour l'ère nouvelle*, 36, 2003/1, pp. 7-13.

AULAGNIER, P. (1989). Se construire un passé. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, pp. 191-220.

AUMONT, B. (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ?. In *Education permanente*, 47, pp. 53-58.

BARDI, A-M. (2013). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire, travaux de Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin, Chantal Tièche Christinat. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62 | 2013, pp. 25-27.

BARRÈRE, A. (2013). *Ecole et adolescence : une approche sociologique*. Bruxelles, De Boeck.

BARUS-MICHEL, J. (1986). Le chercheur premier objet de la recherche. In *Bulletin de psychologie*, 377, pp. 801-804.

BARUS-MICHEL, J. & REVAULT D'ALLONNES, C. (1986). La psychologie sociale. In *Bulletin de psychologie*, 376, p. 721-728.

BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In TERRAIL, J.P. (dir.). *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.

BAUTIER, E. (2003). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. In *VEI*, 132, pp. 30-45.

BAUTIER, E. et PUYALET, J. (2003). Décrochage scolaire et déscolarisation. In *La Nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 24.

BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

BEAUCHESNE, L. (1991). Les abandons scolaires : profil sociodémographique. (Ministère de l'éducation, Québec).

BECKER, H.S. (1963 (1985)). *Outsiders : étude de sociologie de la déviance*. Paris : Editions Métailié.

BECKER, H.S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. In *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 62/63, pp. 105-110.

BECKER, H. S. (1986 (2004)). *Ecrire les sciences sociales*. Paris : Economica.

BEILLEROT, J. (1977). Le débat continue. In *Education Permanente*, 39-40, pp. 124-128.

BEILLEROT, J. (1979). Le savoir, rapport et appropriation. In *Education permanente*, 47, pp. 45-51.

BEILLEROT, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C & MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

BEILLEROT, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

BÉJARANO, A. (1972). Résistance et transfert dans les groupes. In Kaës, R. (dir.). *Les théories psychanalytiques dans les groupes. Tome 1 : cadre et processus*. Paris, Dunod.

BENASÉ-REBEYROL, S. & SERVOIS, J. (2012). Décrocheurs, décrochés : avant-propos. In *Cahiers pédagogiques*, 496, mars-avril 2012, pp. 10-11.

BEN SLAMA, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In Revault-D'Allonnes, C. (dir.). *La démarche clinique en sciences de l'éducation*. Paris : Dunod.

BERNARD, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème scolaire. In *Carrefours de l'éducation*, 2014/1, 37, p. 29-45.

BERTHET, T. & ZAFFRAN, J. (2014). *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes, PUR.

BICKEL, R. (1989). Opportunity and high school completion. In *Urban Review*, 21(4), pp. 251-261.

BION, W.R. (1965 (2009)). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.

BIRRAUX, A. (2003). De la crise au processus. In Marty F. (dir.). *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : In Press.

BIRRAUX, A. (2004). *Le corps adolescent*. Paris : Bayard.

BIZET, J-A (1984). *Analyse institutionnelle interne de la fonction éducative, des pratiques des enseignants et de leur formation professionnelle. Essai de voyage ethnologique impliqué*. Thèse de doctorat.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. In *Revue française de pédagogie*, 127, pp. 9-22.

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 ». In *Revue Française de Pédagogie*, 151, PP. 111-162.

BLANCHARD-LAVILLE, C., CHAUSSECOURTE, P. & GAVARINI, L. (2006). Ethique et recherches cliniques. In *Recherche et formation*, 52, p. 91-103.

BLAYA, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (1998). *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.

BLOCH, M-C. (1998). Introduction. In Bloch, M.-C. & Gerde, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.

BOIMARE, S. (1999 (2004)). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

BOIMARE, S. 2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.

BONNÉRY, S. (2014). Le décrochage scolaire en France : un "problème social" émergent ?. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, PP. 81-88.

BORGNIS-DESBORDES, E., (2010). Objet, pulsion, réel: destins de l'objet a. In *Les Fondamentaux de la psychanalyse lacanienne : repères épistémologiques, conceptuels et cliniques*. Rennes : PUR.

BOUCHARD, J. (2009). Abandon scolaire en Outaouais : problématique et pistes d'intervention. (Comité régional contre l'abandon scolaire, Québec).

BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.

BOUDREAULT, G. (1992). La mesure de l'abandon scolaire. In *Vie pédagogique*, 80, pp. 13-14.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Ed. de Minuit.

BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In *Revue française de sociologie*, vol. VII, 3, p. 325-347.

BOWLBY, J. (1978). *Attachement et perte*. Paris : PUF.

BRACONNIER, A. (2003). La puberté prolongée. L'apport de Siegfried Bernfeld. In Marty, F. (dir.). *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : In Press.

BRACONNIER, A. (2009). L'adolescence. In Marty F. (dir.). *Les grandes problématiques de la psychologie clinique*. Paris : Dunod.

BROCCOLICHI, S. (1998). *Les interruptions précoces d'études*, X.Y.ZEP. In *Bulletin du Centre Alain Savary*.

BROWN, R.S. (1993). A Follow-Up of the Grade 9 Cohort of 1987 Every Secondary Student Survey Participants. (Toronto Board of Education, Research Department).

CASTARÈDE, M-F. (1983). L'entretien avec l'adolescent. In Chiland, C. (dir.). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.

CHARLOT, B. (1977). Le savoir, statut épistémologique, social et pédagogique. In *Education Permanente*, 39-40, pp. 45-60.

CHARLOT, B. (1979). Dis-moi ce que tu comprends, je te dirais ce que tu es. In *Education Permanente*, 47, pp. 5-21.

CHARLOT, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi sert d'apprendre ? Echech scolaire, vécu pédagogique et rapport social au savoir. In GREF, *Quelles pratiques pour une autre école ? Tous coupables !* Paris, Tournai : Casterman.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHÂTELET, F. (1973). Préface. In Platon (2008). *Le Banquet*. Paris : Gallimard.

CHEMAMA, R. & VANDERMERSCH, B. (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.

CHILAND, C. (1983 (2008)). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.

CHILAND, C. (1983 (2008)). Qu'est-ce qu'un entretien clinique ? In *L'entretien clinique*. Paris : PUF.

CIFALI, M. & MOLL, J. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

CORDIÉ, A. (1993). *Les cancre n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris : Seuil.

COSTA-LASCOUX, J. (2002). Malaise dans la scolarisation : rapport de recherche sur les processus de déscolarisation à Corbeil-Grigny, Essonne. Etude réalisée avec le concours de l'Inspection Académique de l'Essonne pour la PJJ dans le cadre du *Programme interministériel de recherches sur la déscolarisation*.

COSTA-LASCOUX, J. & HOIBIAN, O. (2004). Du dénombrement des absences à la mesure de la déscolarisation. In GLASMAN, D. & ŒUVRARD, F. (dir.). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

COSTANTINI, C. (2009). Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ? In *Cliopsy, 1*, pp. 101-112.

DE CAEVEL, H. (1992). Du roman familial à l'inscription subjective. In LESOURD, S. (dir.). *Adolescents dans la cité*. Toulouse : ERES.

DELALANDE, J. (2001). *La Cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.

DESHAIES, G. & OUELLET, A. (1997). L'expérience du décrochage scolaire à partir du point de vue de décrocheurs : l'étude d'orientation phénoménologique. In *Canadian Journal of Counselling*, 31 : 3, pp. 219-231.

DESMARAIS, D. (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif : une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Montréal : Presse de l'université du Québec.

DEVELAY, M. (1998). Décrochage, rapport au savoir, fondation et fondements de savoir scolaires. In BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.

DEVEREAUX, M.S. (1993). Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans. (Ressources Humaines et Travail Canada, Gouvernement du Canada).

DEVEREUX, G. (1967 (1980)). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

DORN, S. (1993). Origins of the "Dropout Problem". In *History of Education Quarterly*, 33(3), pp. 353-373.

DOUVILLE, O. (2002). Avant le transfert, le contact. In Lauru, D. (dir.). *Le transfert adolescent ?* Paris : ERES.

DRAY, D. & ŒUVRARD, F. (2000). Un programme interministériel de recherche sur le processus de déscolarisation. In *VEI Enjeux*, 122, pp. 63-73.

DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

ELIADE, M. (1963 (2009)). *Aspect du mythe*. Paris : Gallimard.

EMMANUELLI, M. (2005). *L'adolescence*. Paris : PUF.

EPSTEIN, M. (2007). Quand l'école n'est plus obligatoire, le décrochage scolaire au présent. Congrès international AREF.

FENSHAM, R, POWER, C , KEMMIS, S. & TRIPP, D. (1986). *Alienation from schooling*. Londres : Routledge and Kegan Paul.

FIGEAT, M. & CHARLOT, B. (1979). *L'école aux enchères*. Paris : Payot.

FILLOUX, J.-C. (1974). Psychologie des groupes et étude de la classe. In *Traité des Sciences pédagogiques : aspect sociaux de l'éducation*. Paris : PUF.

FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P., MARCOTTE, D. & YERGEAU, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaire. In *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36/3, pp. 219-231.

FORTIN, L. (2010). Préface. In BLAYA, C. (Dir.). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

FOUCAULT, M. (1976 (2014)). *Histoire de la sexualité I : la volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

FREUD, A. (1951 (2002)). *Le traitement psychanalytique des enfants*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1895 (2011)). *Esquisse d'une psychologie scientifique*. Toulouse : Eres.

FREUD, S. (1900 (2010)). *L'interprétation du rêve*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1904 (2007)). *La Technique psychanalytique*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1912 (2007)). Sur la dynamique du transfert. In *La technique psychanalytique*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1905 (1987)). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.

FREUD, S. (1905 (1987)). La sexualité infantile. In *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.

FREUD, S. (1905 (1987)). Les métamorphoses de la puberté. In *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.

FREUD, S. (1907 (1969)). Les explications données aux enfants. In *La vie sexuelle*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1908 (1969)). Les théories sexuelles infantiles. In *La vie sexuelle*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1913 (1965)). *Totem et tabou*. Paris : Payot.

FREUD, S. (1914 (1998)). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes* (Tome 1) : 1890-1920. Paris : PUF.

FREUD, S. (1914 (2007)). Remarques sur l'amour de transfert. In *La technique psychanalytique*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1915 (2010)). *Pulsions et destins de pulsions*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1915 (2010)). L'inconscient. In *Métapsychologie*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1915 (2010)). Le refoulement. In *Métapsychologie*. Paris : PUF.

FREUD, S. (1919 (1976)). « L'inquiétante étrangeté ». In *Essai de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard.

FREUD, S. (1919 (2010)). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : PUF.

- FREUD, S. (1921 (2010)). *Psychologie des masses et analyse du moi*. Paris : PUF.
- FREUD, S. (1925). Préambule de la première édition. In Aichhorn, A. (1925 (2005)). *Jeunes en souffrance : psychanalyse et éducation spécialisée*. Nîmes : Editions du champ social.
- FREUD, S. (1927 (2008)). *L'avenir d'une illusion*. Paris : PUF.
- FREUD, S. (1930 (2007)). *Le Malaise dans la culture*. Paris : PUF.
- FREUD, S. (1938 (2009)). *L'Abrégé de psychanalyse*. Paris : PUF.
- FREUD, S. (1969). *La vie sexuelle*. Paris : PUF.
- GAVARINI, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole "autre". In *Cliopsy, 1*, pp 51-68.
- GAVARINI, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : défense et illustration du "plein emploi de la subjectivité" et de la singularité dans la recherche. Congrès de l'AREF, inédit.
- GEAY, B. (2003). Du cancre au sauvageon. In *Revue des Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 149*, pp. 21-31.
- GEAY, B. (2003). Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le "déscolarisé". In *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs, 2, 2003*, pp. 21-42.
- GELLY, R. (1993). Aspects théoriques du mouvement Balint. In MISSENARD, A. (dir.). *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod.
- GEVREY, V. (2016). Une expérience de chercheur clinicien. In *Cliopsy, 15*, pp. 73-86.

GILLES, J.-L., POTVIN, P. & TIÈCHE CHRISTINAT, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Bern : Peter Lang éditeur – Éditions scientifiques internationales.

GLASMAN, D. (1998). Les lycéens décrocheurs : ouvrir le dossier. In Bloch, M.-C. & Gerde, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.

GLASMAN, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. In *VEI Enjeux*, 122, pp. 10-25.

GLASMAN, D. & ŒUVRARD, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

GLASMAN, D. (2012). Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire. In *Diversité*, hors-série, 14, p. 7-14.

GLASMAN, D. (2014). Le décrochage scolaire comme processus. In BERTHET, T & ZAFRAN, J. (dir.). *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes, PUR.

GOÉMÉ, P. (2016). La prise en charge des décrocheurs : quelles pistes institutionnelles et pédagogiques. Intervention au CIO de Poitiers.

GOFFMAN, E. (1963 (1975)). *Stigmate : les usages sociaux du handicap*. Paris : Les éditions de minuit.

GUIGUE, M. (1998). Le décrochage scolaire. In BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.

GUTTON, P. (1996). *Adolescens*. Paris : PUF.

GUTTON, P. (1991 (2003)). *Le pubertaire*. Paris : PUF.

GUTTON, P. (2005). *Moi, violent ? Pour en finir avec nos idées reçues sur l'adolescence*. Paris : JC Lattès.

GUTTON, P. (2008) *Le génie adolescent*. Paris : Odile Jacob.

GUYON, R. (2012). Entretien avec Dominique Glasman : le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire. In *Diversité*, hors-série, 14, pp. 7-14.

GUYON, R. (2012). Editorial. In *VEI Enjeux*, hors-série, 14, pp. 5-7.

HABERMAS, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

HATCHUEL, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychique. In *Revue Française de Pédagogie*, 127, 37-47.

HEDIBEL, M. (2003). Des élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans. In *Pour l'ère nouvelle*, 36, 2003/1, pp. 14-38.

HEGEL, G.W.F. (1807 (1993)). *La Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Gallimard.

HUERRE, P. (2002). *L'adolescence n'existe pas. Une histoire de la jeunesse*. Paris : Odile Jacob.

HUGON, M.-A. & TOUBERT DUFFORT, D. (2012). Adolescence et décrochage : prévenir et répondre. In *La Nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 56, pp. 7-12.

IMBERT, F. (1996). *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Edition.

JANOSZ, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspectives nord-américaines. In *Vei-Enjeux*, 122, pp. 105-127.

KAËS, R. (1993). *Le groupe et le Sujet du groupe : éléments pour une théorie psychanalytique du groupe*. Paris : Dunod.

KAËS, R. (2005). Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. In *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2, 45, pp. 9-30.

KATTAR, A. (2011). *La « création » adolescente sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban*. Thèse de doctorat, sous la direction de Claudine Blanchard-Laville. Université Paris X.

KLEIN, M. (1959 (2009)). *La psychanalyse des enfants*. Paris : PUF.

LACADÉE, P. (2010). *Le malentendu de l'enfant : que nous disent les enfants et adolescents d'aujourd'hui ?* Paris : Editions Michèle.

LACADÉE, P. (2012). *Vie éprise de parole. Fragments de vie et acte de parole*. Paris : Edition Michèle.

LACADÉE, P. (2013). *La vraie vie à l'école. La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école*. Paris : Editions Michèle.

LACAN, J. (1938 (2001)). Les Complexes familiaux dans la formation de l'individu : essai d'analyse d'une fonction en psychologie. In *Autres écrits*. Paris : Le Seuil.

LACAN, J. (1949 (2001)). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. In *Ecrits*. Paris : Le Seuil.

LACAN, J. (1953 (1975)). *Le Séminaire, Livre I : Les Ecrits techniques de Freud*. Paris : Le Seuil.

LACAN, J. (1953 (1999)). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In *Ecrits*. Paris : Le Seuil.

LACAN, J. (1954 (1978)). *Le Séminaire : Livre II. Le Moi dans la théorie de Freud et dans la pratique de la psychanalyse*. Paris : Seuil.

LACAN, J. (1956 (1994)). *Le Séminaire, Livre IV : La relation d'objet*. Paris : Le Seuil.

- LACAN, J. (1957 (1994)). *Le Séminaire*. Livre IV : *La relation d'objet*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1959 (1986)). *Le Séminaire*, Livre VII : *L'éthique de la psychanalyse*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1960 (2001)). *Le Séminaire*, Livre VIII : *Le Transfert*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1962 (2004)). *Le Séminaire*, Livre X : *L'angoisse*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1964 (1973)). *Le Séminaire*, Livre XI : *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1966 (1999)). Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien. In *Ecrits*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1966 (1999)). Intervention sur le transfert. In *Ecrits*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1969 (2001)). « Note sur l'enfant ». In *Autres Ecrits*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1972 (2005)). « L'étourdit ». In *Autres écrits*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1975 (2005)). *Le Séminaire* : Livre XXIII. *Le Sinthome*. Paris : Le Seuil.
- LACAN, J. (1999). *Ecrits*. Paris : Le Seuil.
- LADAME, F. (1999). Une identité, pour quoi faire ? ou l'imbroglie des identifications et de leur remaniement à l'adolescence. In *Revue Française de Psychanalyse*, Identités, Tome LXIII. Paris : PUF.
- LALANDE, A. (1926 (2010)). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.
- LANGÉVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. Montréal : Logiques éditions.

- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.-P. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- LECLERC, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Paris : PUF.
- LE CLÈRE, F. (2013). Les adolescents, “décrocheurs” d’équipe ? In *Cliopsy*, 9, pp. 53-64.
- LEDOUX, M. (1983 (2008)). Les modèles théoriques de l’entretien clinique. In Chiland, C. *L’entretien clinique*. Paris : PUF.
- LEMOINE, M. (2005). Dune démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur le terrain familial. In *Les sciences de l’éducation – Pour l’ère nouvelle*, 2005/1, 38, pp. 43-59.
- LEMOINE, M. (2012). *Effets décrocheurs dans les collèges. Incidences sur le fonctionnement des collèges et sur les pratiques des acteurs*. Thèse de doctorat, sous la direction de Michèle Guigue, Université Charles de Gaulle Lille 3, Laboratoire *Proféor*.
- LESOURD, S. (1996). L’éducation est une déformation subjective. In BOUCHARD, P. *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : L’Harmattan.
- LESOURD, S. (2005). *La construction adolescente*. Ramonville-St-Agne : Eres.
- LESOURD, S. (2008). « Impasses de la construction subjective chez l’enfant et l’adolescent ». In *L’information psychiatrique*, 84, p. 29-34.
- LESOURD, S. (2008). « L’incontournable passion mystique de l’adolescent ». In *Adolescence*, n°63, pp. 9-21.
- MALGLAIVE, G. (1977). Défense et illustration du cours magistral. In *Education Permanente*, 39-40, pp. 63-121.
- MARBEAU-CLEIRENS, B. (1983). Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l’entretien clinique. In Chiland, C. (dir.). *L’entretien clinique*. Paris : PUF.

MARTY, F. (2003). Emergence des notions d'adolescence et de puberté dans l'œuvre de Freud. In *L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse*. Paris : In Press.

MATTÉI, J.F. (1996). *Platon et le miroir du mythe*. Paris : PUF.

MENÈS, M. (2012). *L'enfant et le savoir : d'où vient le désir d'apprendre ?* Paris : Le Seuil.

MIJOLLA, A. (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette.

MIJOLLA-MELLOR, S. (2002). *Le besoin de savoir : théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.

MILLET, M. & THIN, D. (2003). Remarques provisoires sur les ruptures scolaires des collégiens de familles populaires. In *Pour l'ère nouvelle*, 36, 2003/1, pp. 109-129.

MILLET, M. & THIN, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

MISSENARD, A. (1993). *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod.

MONCEAU, G. (2001). De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. In *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43, p. 27-36.

MOSCONI, N. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

MOSCONI, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (dir.). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

NEMO, Ph. (1984). Préface. In Levinas, E. (1982 (2009)). *Ethique et infini*. Paris : Fayard.

NEYRAUT, M. (2004). *Le transfert*. Paris : PUF.

NOVARINA, V. (1999). *Devant la parole*. Paris : Edition POL.

- OMLSTED, M. (1969). *Sociologie des petits groupes*. Paris : SPES.
- PAIN, J. (2000). Pour problématiser la déscolarisation. In *VEI Enjeux*, 122, pp. 26-35.
- PARENT, G. & PAQUIN, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. In *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 4, pp. 697-718.
- PEDINIELLI, J-L. & ROUAN, G. (2003). L'entretien de recherche. In CYSSAU, C. (dir.). *L'entretien en clinique*. Paris : In Press.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (2004). *Le processus groupal*. Ramonville-Saint-Agne : ERES.
- PLATON (1966). Livre VII. In *La République*. Paris : Garnier-Flammarion.
- PLATON (1999). *Ménon ou la vertu*. Paris : Gallimard.
- PLATON (2008). *Le Banquet*. Paris : Gallimard.
- PLON, M. & ROUDINESCO, E. (2006). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard.
- PONTALIS, J.-B. (1968 (1993)). Le petit groupe comme objet. In *après freud*. Paris : Gallimard.
- PONTALIS, J.-B. (1968 (1993)). Nos débuts dans la vie selon Mélanie Klein. In *après freud*. Paris : Gallimard.
- PROST, A. (1967). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : A. Colin.
- PROST, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.
- RADWANSKI, G. (1987). Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario).

RASSIAL, J.J. (2002). « Où est passé le Sujet Supposé Savoir ? ». In LAURU, D. (ss. la dir.). *Le transfert adolescent ?* Toulouse : Eres.

RAYOU, P. (1998). S'y mettre ou pas ? In BLOCH, M.-C. & GERDE, B. (dir.) *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique Sociale.

REVAULT D'ALLONNES, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaine*. Paris : Dunod.

RICHARD, F. (2001). *Le processus de subjectivation à l'adolescence*. Paris : Dunod.

RIMBAUD, A. (1871). Lettre à Paul Demeny (Lettres du Voyant). In *Poésies complètes*. Paris : Vanier.

RIMBAUD, A. (1873 (1991)). Vagabonds. In *Œuvre-vie*. Paris : Arléa.

ROJZMAN, C. (2002). Préface. In TANON, F. (dir.). *Les jeunes en ruptures scolaires : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.

ROUAUD, P. (2013). Evaluer un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire. In *Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq*, 307.

ROUCHY, J.-C. (2008). *Le groupe analytique : clinique et théorie*. Ramonville-Saint-Agne : ERES.

SARDAN, J.P. (1955). La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie. In *Enquête, 1*, PP. 71-109.

SAVOIE-ZAJC, L. (1994). Le discours sur l'école sur de jeunes identifiés à risque de décrochage. In LANGEVIN, L. *L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur*. Montréal : Les éditions logiques.

SÉCHAUD, E. (1999). *Psychologie clinique : approche psychanalytique*. Paris : Dunod.

SMALL, A. (1905). *General Sociology*. In Omlsted, M. (1969). *Sociologie des petits groupes*. Paris : SPES.

TANON, F. (2002). *Les jeunes en ruptures scolaires : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.

TERRAIL, J.P. (1998). *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.

TEXIER, D. (2011). *Adolescences contemporaines*. Toulouse : Eres.

VAILLANCOURT, C. (1998). *Le décrochage scolaire : une approche communicationnelle*. Thèse de doctorat de sociologie. Université Laurentienne, Sudbury.

VASQUEZ, A. & OURY, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

VIOLETTE, M. (1991). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. (Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche).

WINNICOTT, D.W. (1971). *Jeu et réalité. Espaces potentiels*. Paris : Gallimard.

YELNIK, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. In *Recherche et Formation*, 50, pp. 133-146.

YELNIK, C. (2005). *Face au groupe classe : discours de professeurs*. Paris : L'Harmattan.

YELNIK, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire. In *Cliopsy*, 8, pp. 7-27.