



Toutes les conférences ont été animées par Claudine BLANCHARD-LAVILLE.



L'adolescence
contemporaine

L'adolescence contemporaine

Conférenciers : Louis-Marie Bossard et Antoine Kattar

16/01/2020

Louis-Marie Bossard

- ✔ Extrait Enseignants débutants : de l' « adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », p115 à 129
- ✔ Extrait La crise identitaire, p97 à 142

Antoine Kattar

- ✔ « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents
- ✔ Etre élève-adolescent dans un environnement incertain Entre « le familial et l'étranger »

Arnaud Dubois et Antoine Kattar

- ✔ Faire de la recherche « avec » ou de la recherche « sur » ? Une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours en France

Conférence Antoine Kattar, 16 janvier 2020 - Éléments bibliographiques

Conférence Louis-Marie Bossard, 16 janvier 2020 - Éléments bibliographiques

CONFERENCIERS

Louis-Marie Bossard est maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, membre du laboratoire CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation) de l'université Paris-Nanterre au sein de l'équipe Savoir, rapport au savoir et processus de transmission. Il est actuellement rédacteur en chef de la revue *Cliopsy* et membre du comité éditorial de la collection *Savoir et Formation* aux éditions L'Harmattan. En lien avec sa participation au réseau Cliopsy, il a dirigé et coordonné trois ouvrages et est l'auteur de plusieurs publications scientifiques portant en particulier sur l'adolescence professionnelle des enseignants ainsi que sur la formation de leur identité professionnelle.

Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris : L'Harmattan.

Bossard, L.-M. (2017). Enseignants débutants : de l' « adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». Dans L.-M. Bossard (coord.), *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation* (p. 115-129). Paris : L'Harmattan.

Antoine Kattar est professeur des universités en sciences de l'éducation et psychosociologue clinicien, membre du laboratoire CAREF à l'université de Picardie Jules Verne. Il est directeur adjoint de l'Inspé de l'académie d'Amiens et membre du bureau de l'association Cliopsy. Il est membre du comité de direction de la revue *Carrefours de l'éducation* et membre du comité éditorial de la collection *Savoir et Formation* aux éditions L'Harmattan.

Kattar, A (dir.). (2018). *À la rencontre d'adolescents dans des environnements incertains. Écoutes croisées*. Paris : L'Harmattan.

Kattar, A. (2019). *L'adolescence : une thématique de recherche en progression en sciences de l'éducation*. *Cliopsy*, 21, 55-61.

Kattar, A. L'expérience scolaire des élèves-adolescents à haut potentiel, à paraître dans la revue *Cliniques méditerranéennes* en 2020.

Enseignants débutants: de l'«adolescence professionnelle» à la «post-adolescence professionnelle»

Louis-Marie Bossard

Le travail que je présente ici concerne les professeurs débutants. La problématique de mes recherches touche en effet la manière dont s'effectue le passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) (Bossard, 2004). Je me suis intéressé aux débuts professionnels des professeurs de lycées et collèges dans la mesure où, même si l'on peut considérer la prise de fonction comme une période de « survie » (Huberman, 1990), comme un « rite d'initiation » (Baillauquès, 1990) ou comme une « crise » (Mosconi, 1990), on sait « fort peu de choses sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré » (Rochex, 1995). Pour cet article, j'ai porté mon intérêt sur ce que l'enseignant dit de ce qu'il vit au cours des débuts de sa vie professionnelle et sur la manière dont il le dit.

Après avoir rapidement abordé le cadre de la recherche, je montrerai comment on peut penser ce passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) en termes « d'adolescence professionnelle » et de « post-adolescence professionnelle ».

Le cadre de la recherche

Les entretiens sur lesquels ce travail s'appuie sont issus d'une recherche commanditée par les IUFM de Bretagne et de Versailles¹ avec le soutien de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur. Une partie du rapport de recherche a été publié dans le livre *Malaise dans la formation des enseignants* (Blanchard-Laville et Nadot, 2001). Il s'agissait alors d'apporter un éclairage sur les paradoxes relevés par les institutions commanditaires quant à la manière dont les formés rendaient compte de leur formation.

Les enseignants rencontrés² l'ont été quatre ans de suite, à partir de l'année où ils préparaient le concours de recrutement.

¹ Les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) ont été remplacés par les ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation).

² Après tirage au sort sur les listes d'inscrits dans les IUFM des académies commanditaires.

Tous les entretiens retenus pour la recherche ont été menés de manière clinique selon le protocole des entretiens non directifs à visée de recherche (Castarède, 1983). La consigne de départ des entretiens proposée la première fois était la suivante : « *Vous avez choisi de devenir professeur de lycées et collèges et vous êtes en formation à l'IUFM. Aujourd'hui, que diriez-vous de ce que vous vivez en formation ? J'aimerais que vous me parliez le plus spontanément et librement possible, comme ça vous vient* ». À partir de la deuxième rencontre, cette consigne a été modifiée de manière à tenir compte de la nouvelle position institutionnelle des interviewés : « *Maintenant que vous exercez, que diriez-vous de la formation que vous avez reçue ? J'aimerais que vous me parliez le plus spontanément et librement possible, comme ça vous vient* ».

Me référant au courant clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999) sur lequel la note de synthèse parue en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* fait le point (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), je me suis « attardé » auprès de quelques enseignants rencontrés au cours de la recherche, étant persuadé que le potentiel heuristique de la démarche clinique peut permettre de passer de cas singuliers à un certain universel. En effet, « le singulier acquiert une valeur scientifique quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire » (Canguilhem, 1968, p. 219). Il s'agit alors de « déployer la singularité de l'expérience jusqu'à un certain point de cristallisation d'un savoir où un universel devient visible ou lisible » (Assoun, 1985, p. 143)³.

La situation de stagiaire

Le premier temps de la recherche avait été consacré à l'étude des entretiens effectués auprès d'étudiants de première année d'IUFM, alors qu'ils préparaient leur concours. Dans un chapitre du livre *Malaise dans la formation des enseignants*, je montre comment j'ai pu mettre en évidence le fait que ces étudiants sont amenés à vivre une véritable « crise identitaire » que l'on peut déjà qualifier de professionnelle (Bossard, 2000). En effet, il semble possible d'approcher la plainte qui se dégage de leurs propos comme l'expression d'un vécu marqué par un fort trouble identitaire. Leurs difficultés à se situer et leur quête de repères est une préoccupation constante dont on retrouve la trace tout au long de leur discours. Ils réagissent comme si une rupture était intervenue dans leur situation et expriment en particulier le sentiment d'être dans un « entre-deux ».

C'est pourquoi ils sont amenés à mettre en œuvre des sortes de « stratégies identitaires » de manière à retrouver des repères dans le but de comprendre ce qu'ils vivent. Parmi ces stratégies, j'ai identifié des

³ Je remercie Philippe Chaussecourte qui m'a fait partager la découverte de cette citation.

mouvements identitaires pouvant s'apparenter à la fuite, à l'affrontement et à la soumission. Comme ce sont là des comportements que l'on rencontre toujours lors de la survenue d'un danger, j'avance l'hypothèse que la mise en œuvre de ces stratégies est une des modalités de résolution du conflit psychique lié à la situation des interviewés. Ainsi, ils présentent tous les signes d'une crise identitaire alors même qu'ils ne font que préparer un concours de recrutement, qu'ils n'ont aucune certitude sur leur possible réussite et qu'ils ne peuvent donc avoir aucune assurance quant à leur éventuelle entrée dans la profession d'enseignant.

L'adolescence

C'est à partir de ce constat et de ces hypothèses qu'a pris naissance l'idée que l'on pourrait rapprocher le vécu des professeurs de lycées et collègues stagiaires de ce que tout un chacun est amené à vivre lors de la transition de l'enfance à l'âge adulte lors du passage adolescent. Que se passe-t-il en effet à cette période de la vie ?

Au début de l'adolescence, la modification du corps entraîne la perte de l'image de soi et le sujet perd simultanément sa vision du monde et la perception de sa place dans ce monde. Ses repères enfantins ne pouvant plus lui servir, il devient en quelque sorte étranger à lui-même et entre alors dans une phase de quête de soi.

Le temps d'entre-deux qui s'ouvre ainsi est un temps d'intense travail psychique visant à l'appropriation d'un nouvel état. Le sujet doit réapprendre à aimer ce corps devenu étranger avec une « exigence de travail psychique inhérent au développement de tout être humain » (Jeammet et Corcos, 2001). Ce travail psychique n'est pas une simple adaptation passive s'effectuant automatiquement mais un vrai travail d'appropriation : c'est en effectuant la modification fantasmatique de son propre corps que le sujet peut réaménager sa relation au monde et à lui-même. Aussi, dans cette période d'entre-deux, la question se pose de ce que l'on n'est plus et de ce que l'on n'est pas encore. L'adolescent cherche *qui il est* avec le sentiment confus d'être dans un espace n'ayant pas de repères propres, à la différence de ce qu'il connaissait dans l'enfance et de ce qu'il imagine du monde des adultes. En recherche et en attente d'éléments lui permettant de se situer, il est dans une sorte de vide. Des sentiments d'angoisse accompagnent inévitablement ce temps de recherche de soi. D'autant que, de manière évidemment inconsciente, l'adolescent redoute de perdre l'amour de ses parents en réponse à ses tentatives de s'écarter d'eux. Le rejet des images parentales qui caractérise cette période est donc marqué en même temps par la culpabilité éprouvée par l'adolescent qui ressent son besoin d'autonomie comme une agressivité dirigée contre ses parents ; ce qui entraîne, en retour, le sentiment d'être un mauvais enfant.

C'est pourquoi les pairs sont amenés à jouer un rôle important à ce moment de la vie. Le sujet ayant une grande difficulté à entrer en relation, tant avec lui-même qu'avec autrui, il a un grand sentiment de solitude. Ce que traduit le phénomène de bande observé chez les adolescents, ces « isolés rassemblés qui s'efforcent de former un agrégat » (Winnicott, 1965). Alors que les repères identitaires du sujet vacillent, la construction d'une identité d'appartenance au groupe de pairs donne à ce groupe la place d'une structure de franchissement. Les pairs ont alors un rôle d'étayage, prenant en quelque sorte le relais des parents pour proposer au sujet des éléments sur lesquels il pense pouvoir s'appuyer.

Les enseignants

Lorsque l'on étudie les discours tenus par des professeurs de lycées et collèges stagiaires, on est d'emblée saisi par l'ampleur de la plainte qui envahit l'ensemble de leurs propos. Cette plainte insistante et répétitive peut se lire comme la traduction, à divers degrés, des éléments que je viens d'indiquer, signes ici d'une recherche d'identité professionnelle.

Par exemple, les stagiaires traduisent leur difficulté à se situer en exprimant le sentiment de n'avoir aucune place. Ils se sentent à la fois enseignants lorsqu'ils sont en présence d'élèves quelques heures par semaine et élèves lorsqu'ils sont en formation à l'IUFM. Mais ils n'ont pas l'impression d'être considérés comme enseignants ni par leurs pairs ni par l'institution de formation et ils ne peuvent pas se considérer comme élèves en présence de leurs propres élèves. Ils ne savent donc pas quelle attitude adopter.

Pourtant, les repères ne manquent pas dans leurs propos : ils évoquent le concours, les formateurs, les intervenants dans la formation, les autres stagiaires, les plannings, etc. Le fait même que tous ces éléments soient présents traduit d'ailleurs la quête de repères du sujet qui vit quelque chose de nouveau et qui doit comprendre son nouvel environnement de manière à se situer. Mais on mesure tout à fait la difficulté à se séparer des éléments qui faisaient repères précédemment. Les stagiaires expriment à la fois largement à quel point « c'était mieux avant » et combien ils redoutent l'avenir, des expressions de crainte étant associées à toutes leurs représentations du futur.

Cette situation d'entre-deux qui est celle des stagiaires fait penser à la situation de l'adolescent qui ne peut plus être considéré comme faisant partie du monde de l'enfance, mais qui n'est pas encore reconnu comme appartenant au monde des adultes. Lui-même a du mal à se détacher de son enfance et la regrette déjà alors qu'il ne l'a pas totalement quittée. Dans le même mouvement, il redoute ce qui va advenir en même temps qu'il est impatient de vivre ce qui va lui arriver.

En fait, chaque fois que le sujet quitte un état pour accéder à un autre, c'est bien l'expérience de la perte qui est marquante. D'autant que l'espoir d'être comblé est toujours déçu tandis que la perte est, elle, bien réelle. C'est toute la problématique du passage qui suppose toujours une perte dans l'espoir d'un gain, gain auquel il n'est pas possible d'accéder sans l'expérience de la perte. Cette situation « entre-deux » est pour l'adolescent synonyme de « vide » et la crise qu'il traverse est marquée par les conséquences d'un vécu psychique de perte et de deuil. Les professeurs de lycées et collèges stagiaires ont aussi un travail de deuil à accomplir et ils se trouvent confrontés à des sentiments d'angoisse et de peur du vide. Ce qui se traduit pour eux par un décalage constant entre leurs attentes et ce qui leur est proposé en formation, décalage les laissant sans cesse insatisfaits et « en manque ». C'est ainsi que l'on peut comprendre les expressions d'attentes et de frustrations à propos des situations de formation. Elles sont la traduction de l'angoisse provoquée par la peur du vide, vide interne qui risque de les envahir. Aussi, confrontés à la perte d'une partie d'eux-mêmes, alors que l'on pourrait penser qu'étant en formation, les stagiaires sont nécessairement dans une logique d'acquisition, il semble qu'ils soient au moins autant dans une problématique de la peur du lâcher prise et du renoncement. Leur plainte serait alors l'expression de leur refus de cette perte et des changements qu'elle implique.

Une note positive se dégage cependant de l'ensemble des entretiens. Tous les professeurs de lycées et collèges stagiaires disent quelque chose comme : « *heureusement, il y a les autres stagiaires* ». De fait, on constate que le groupe de pairs est bien présent dans leur discours. Soit, lorsqu'ils disent « *je* », ils laissent entendre qu'ils ne sont pas les seuls à penser ce qu'ils expriment, soit leur énonciation passe par un collectif, le plus souvent indéfini, et il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle le discours exposé à l'aide du « *on* » est autant celui du groupe que le leur, sans qu'il soit aisé de différencier les deux.

Là encore, l'importance du rôle des pairs chez l'adolescent se retrouve. Pour le dire rapidement, il est possible de considérer que le *je*, incertain quand à sa manière de se percevoir et de concevoir son environnement, utilise le *on* groupal pour dire quelque chose de lui. Comme pour les adolescents qui ont besoin de se retrouver entre eux pour se sentir exister et qui se servent du groupe pour progresser dans la perception d'eux-mêmes, l'« entre-soi » du groupe de professeurs de lycées et collèges stagiaires permet à chacun de trouver des repères identificatoires qui viennent suppléer les repères défaillants. Le groupe vient ainsi jouer un rôle d'étai pour le sujet confronté à une profonde déstabilisation interne et il vient rompre sa solitude.

Une adolescence professionnelle

Les éléments que je viens de souligner permettent de comprendre que, comme des adolescents devant tout à coup faire face à l'inconnu de leur corps transformé, les professeurs stagiaires sont confrontés à une situation d'« inquiétante étrangeté ». Ils ne peuvent plus se définir et sont à la recherche d'éléments leur permettant, au plan psychique, de ne pas se sentir happés par le vide. Dans une situation « d'entre-deux » analogue à celle de l'adolescence, ils sont amenés à vivre une véritable crise identitaire au plan professionnel liée à un temps qui génère une grande angoisse existentielle. C'est pourquoi, avec Claudine Blanchard-Laville, nous avons appelé ce temps : un temps « d'adolescence professionnelle ».

La situation de néo-titulaire

Comme on peut le constater, cette adolescence professionnelle vient prolonger, de manière largement amplifiée, la déstabilisation résultant de la préparation au concours et la forme d'ébranlement psychique qui l'accompagne. Aussi, une nouvelle question se pose : qu'en est-il lorsque les enseignants deviennent titulaires ?

Soizic

C'est en étudiant la suite des entretiens menés trois ans de suite avec une stagiaire devenue enseignante que j'ai plus précisément approché la difficulté à réellement effectuer le passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e). Dans l'article intitulé *Soizic, une « adolescence professionnelle » interminable ?* (Bossard, 2001), je me suis interrogé sur la manière dont peut s'opérer la sortie de crise que traversent les sujets qui effectuent ce passage. En effet, la succession des entretiens avec Soizic est marquée par un tel phénomène de répétition qu'il devient très vite difficile de les distinguer. Pourtant, on aurait pu penser que la transformation de sa situation se refléterait dans son discours puisqu'elle s'est considérablement modifiée. Aussi, j'interprète la répétition qui caractérise la suite de ses propos comme le signe que le sujet peut ne pas accomplir le passage. L'étude de ce que dit Soizic montre en effet que la crise identitaire relevée précédemment ne se résout pas nécessairement au cours de la période considérée comme celle de la prise de fonction. Ainsi, après deux ans d'exercice, même si Soizic porte le titre de professeur et si elle est reconnue comme telle par l'institution scolaire, il semble qu'elle soit encore à la recherche de ce que peut vouloir dire, pour elle, « être professeur ». Il n'y a donc pas de synchronisme entre le changement de statut et l'acquisition de l'identité professionnelle correspondante. Cela fait penser à ce qui se passe pour tout adolescent qui ne perçoit pas l'évolution de son corps en temps réel mais toujours avec un certain retard.

J'ai donc affiné l'idée d'« adolescence professionnelle » avec Soizic et je me demande si, comme pour l'adolescence, l'adolescence professionnelle peut être « interminable ». On constate en effet que, dans le cas de Soizic, la fin de ce que j'ai appelé la *crise d'adolescence professionnelle* a des contours bien flous, à l'image de la crise d'adolescence qu'il semble aujourd'hui bien difficile de circonscrire. Mais peut-être la manière dont notre société considère l'adolescence n'est-elle pas sans conséquence sur les jeunes enseignants, d'autant qu'ils sont confrontés à... des adolescents.

Ainsi, lorsque l'on envisage la problématique de la vie adulte, on ne parle pas forcément de crise quant à ses débuts. Cependant, au sortir de la formation initiale, il y a souvent une période de sas durant laquelle le statut d'adulte émerge progressivement. Ce « processus de maturation » sera facilité « s'il y a résolution de l'indécision, adaptation à de nouveaux rôles, acquisition de nouvelles compétences, acceptation positive de l'incertitude » (Boutinet, 1999, p. 178). Ce qui correspond à une phase de sortie de crise dont la résolution dépend de la manière dont le processus de maturation évoqué va opérer. Avec une infinité de développements intermédiaires, trois trajectoires principales sont alors possibles : effectuer un passage vers un autre état, laisser perdurer l'état initial, trouver une solution pour éviter de faire face.

L'évitement ou la fuite se rencontrent lorsque les néo-titulaires ne rejoignent pas leur poste : ils préparent un autre concours, ils donnent naissance à un enfant, ils demandent un report pour accompagner un conjoint, etc. De son côté, Soizic est une figure assez emblématique d'un état qui perdure et son discours est assez caractéristique de l'une des trajectoires possibles. Cette forme d'immobilisme ressort d'autant plus que l'on rencontre des enseignants dont il semble que la situation a évolué. C'est le cas de Natacha que je propose d'étudier maintenant car, d'une certaine manière, l'analyse des entretiens menés avec elle vient confirmer et compléter l'approche précédente.

Natacha

Cette jeune femme a été rencontrée deux fois. La première fois, à la fin de son année de stage de formation à l'IUFM ; la seconde fois, deux ans plus tard, alors qu'elle enseignait dans un lycée en tant que titulaire remplaçante, après avoir effectué de nombreux remplacements l'année précédente. À la première lecture, les deux entretiens sont très différents. Le début du premier entretien est assez semblable, dans le fond, à ceux d'autres professeurs de lycées et collèges stagiaires rencontrés à ce moment de leur formation. Comme eux, Natacha fait état d'un certain nombre de reproches concernant cette formation. Ensuite, elle fait largement état de sa difficulté de relation avec son conseiller pédagogique dont l'évocation ne quitte plus son discours jusqu'à la fin. Les problèmes relatés touchent les domaines professionnel,

institutionnel et personnel et la situation est, pour Natacha, source de souffrance. D'une part, on retrouve dans son discours de très nombreuses marques de cette souffrance : « *c'était très très dur* », « *j'ai passé une année épouvantable* », « *je trouvais ça horrible* ». D'autre part, la situation paraît d'autant plus difficile à supporter qu'elle ressent un fort isolement : quand elle essaye de dire sa souffrance, elle se retrouve devant « *une espèce de mur qui se faisait en face* » et, malgré ses tentatives, elle pense qu'elle n'a « *pas été entendue* ». Alors elle doute d'elle-même, se remet en cause et se demande si elle n'est pas responsable de la situation.

Lors du second entretien, Natacha ne fait plus que trois mentions de son conseiller pédagogique et celles-ci résument assez ce qu'elle en disait deux ans auparavant. Cependant, à part ces références explicites, elle ne parle quasiment pas de son année de formation, sauf peut-être indirectement lorsqu'elle évoque ses difficultés actuelles. Toutefois, elle ne fait aucun lien entre les difficultés rencontrées et la formation reçue, alors même qu'elle est interrogée sur ce dernier point par la consigne de départ de l'entretien. Lorsque, en fin d'entretien, l'interviewer la relance sur ce thème, son évocation de la formation disciplinaire est très négative et on peut reconnaître là les traces de la souffrance notée dans le premier entretien.

En fait, la plus grande partie de cet entretien est consacrée au récit de ce que Natacha a vécu au cours des deux ans écoulés. En particulier, elle raconte comment s'est déroulée la succession de remplacements qu'elle a été amenée à effectuer, conséquence de son choix d'un poste de titulaire remplaçante. Elle développe alors largement ses difficultés avec les élèves et avec l'institution.

Les deux entretiens sont ainsi le reflet de ce qu'elle vient de vivre au moment où elle s'exprime. La différence marquée entre les thèmes principaux des deux entretiens laisse cependant apparaître un point commun : dans les deux cas, il est question de difficultés et celles-ci sont d'ordre relationnel. De plus, dans l'expression de ces difficultés, se dessine un point commun plus précis : à deux ans d'intervalle, Natacha se pose les mêmes questions sur sa situation, se demandant si elle est à sa place en tant qu'enseignante. Il semble qu'elle ne soit plus sûre de vouloir l'avenir qu'elle avait choisi et cela la trouble et l'interroge. Sans doute est-ce là le signe visible que la formation et le début dans le métier sont, pour elle, l'occasion de profonds bouleversements.

Revenons au second entretien. Dans la manière dont Natacha présente le déroulement de ce qu'elle a vécu, on retrouve, chez elle aussi, des éléments qui donnent une forte impression de répétition, au moins dans l'enchaînement de faits qui semblent assez identiques. En particulier, une séquence revient périodiquement que l'on peut résumer ainsi : surprise de la nomination, ce qui entraîne précipitation et affolement / apparition de problèmes relationnels avec des élèves / grande fatigue / espoir de pouvoir

souffler et déception car un nouveau remplacement est à effectuer. Cependant, à la différence de ce que l'on peut noter dans d'autres discours de stagiaires comme celui de Soizic, les éléments de répétition rencontrés dans les propos de Natacha ne concernent pas seulement son discours. Ils sont aussi la traduction du sentiment d'un vécu répétitif. En effet, Natacha indique avoir pris conscience du fait que les choses se passent chaque fois selon le même scénario. Constatant le retour de situations identiques l'incite alors à s'interroger : « *je me suis demandé si il n'y avait pas quelque chose dans ma tête* » dit-elle. Et c'est à partir du moment où elle se retrouve « *avec des tas de questions* » que semblent s'ébaucher des pistes de réflexions.

Ce questionnement culmine en particulier lorsqu'elle essaye de comprendre ce qui s'est passé à partir d'une « *interro surprise* » où elle a « *fait une gaffe* ». Elle se rend compte qu'elle n'a « *pas su gérer le problème* » et, comme elle accepte l'idée qu'elle a fait « *une bêtise* », elle « *décide* » d'expliquer aux élèves qu'elle s'y est « *mal prise* ». Natacha note elle-même qu'à partir de ce moment, elle perçoit les choses différemment, se sentant le pouvoir de faire les choses comme elle l'entend, ce qui est « *un gros changement un pas important* » pour elle.

Cet incident semble faire date dans l'évolution de Natacha : comme elle le dit, un changement s'est opéré. On peut considérer qu'il fait repère du passage d'une situation que l'on pourrait qualifier de « figée » à une situation laissant place à une possibilité d'évolution. En effet, la manière dont Natacha relatait le conflit avec son conseiller pédagogique dans le premier entretien la fait percevoir comme incapable de sortir de sa logique. Elle apparaissait enfermée dans son propre raisonnement et son discours était univoque : seul le conseiller pédagogique porte la responsabilité des difficultés rencontrées. Au contraire, le deuxième entretien est marqué par les interrogations de Natacha quant à sa manière de se comporter. Certes, elle donne le sentiment d'une progression difficile, voire laborieuse et harassante. Mais il s'agit cependant d'une avancée, d'abord dans sa réflexion, puis dans les faits lorsqu'elle se remet en question devant les élèves. On assiste alors à une sorte de passage et j'ai l'impression que, d'une certaine façon, elle lâche prise et abandonne cette espèce de crispation caractérisant son entretien précédent et la répétition des conflits avec les élèves lors de sa première année de remplacements. C'est comme si elle renonçait à une attitude à laquelle elle s'obligeait à adhérer, se donnant ainsi la possibilité d'accéder à de nouveaux types de relations.

La post-adolescence

Cela fait penser à ce qui se passe à la fin de l'adolescence lors des débuts de l'accession à une position adulte. Dans un premier temps, caractéristique de l'adolescence, les sujets se situent en opposition à tout ce qui peut représenter, pour eux, une figure parentale. Étant à la recherche de leur

identité, c'est en agissant ainsi qu'ils essayent de se détacher de leur enfance et qu'ils manifestent leur désir d'autonomie. Ce faisant, sans le savoir, ils rendent visible ce qui se passe au niveau inconscient, c'est-à-dire la fin de l'idéalisation des objets parentaux ou, si l'on veut, la chute des idoles. Dans un deuxième temps, ayant acquis les moyens physiques et mentaux des adultes, ils ont en leur possession les potentialités de leur indépendance. Ils acquièrent alors progressivement la faculté de prendre un peu de recul et, dépendant moins de ce besoin d'opposition, ils peuvent s'interroger et réfléchir à leur propre comportement. Sur le plan psychique, ils commencent alors à faire le deuil des objets parentaux idéalisés. À la suite de Peter Blos qui, le premier, a proposé de différencier plusieurs stades de l'adolescence, Jean Guillaumin reprend le terme de « post-adolescence » pour désigner ce temps-là. C'est une période qui se caractérise, selon lui, comme le temps de « l'introjection profonde qu'appelle maintenant la perte de la différence » (Guillaumin, 2000, p. 390), la différence dont il s'agit étant celle qui n'existe plus, tant sur le plan corporel qu'intellectuel, entre le jeune et l'adulte. Ce qui prolonge ce qu'écrivait Peter Blos pour lequel la fin de l'adolescence est un temps de crise dans la mesure où c'est un tournant décisif et où il voit « comme l'expression d'une répugnance à sortir de cette dernière phase de l'enfance » (Blos, 1962, p. 156), tout en notant qu'en même temps, cette période est aussi une phase de consolidation. Aussi, alors que le temps de l'adolescence favorisait la centration sur soi, « l'entrée dans l'âge adulte oblige à un décentrement », à une « nécessaire prise en compte de l'autre et de la réalité » (Chabert, 2000, p. 378).

Hypothèse interprétative

Dans le cas de Natacha, on peut constater que ce passage n'est pas aisé. Tant son attitude face au conseiller pédagogique que son attitude face aux élèves traduisent un désir de toute puissance typiquement infantile. Elle est persuadée de savoir ce qu'il faut faire pour les élèves, ne souffre pas la contestation et donne le sentiment de ne pouvoir se situer qu'en étant « en opposition à ». Puis, comme l'adolescent pour lequel la sortie de crise est marquée par les choix auxquels il doit procéder, le contraste est saisissant lorsque Natacha se remet en question, attitude qui suppose une approche toute différente de la précédente. Elle peut alors parler de ses choix sans avoir besoin de se référer à ce que font les autres. Et dans le récit qu'elle fait de ses deux premières années d'enseignement, cette posture correspond à l'abandon des attitudes répétitives qui conduisaient aux conflits.

Lorsqu'elle dit « *j'ai décidé* », c'est la marque visible dans le discours d'un passage. Comme pour les post-adolescents dont une des caractéristiques est de tenter de contrôler tout ce qui les environne, on pourrait dire que Natacha a réussi jusque-là à garder le sentiment d'avoir la maîtrise des situations qu'elle était amenée à vivre. Or, survient une situation

qui la laisse face à une sorte de vide. C'est une véritable épreuve car elle se trouve dans une situation « d'inadéquation de ses représentations antérieures pour interagir et trouver une place dans cette situation » (Roelens, 1989, p. 70). On peut mesurer, dans ce que nous en rapporte Natacha, à quel point il lui a fallu entrer dans un processus d'abandon de ses certitudes antérieures. Mais c'est le vide ainsi créé qui occasionne alors la recherche d'éléments permettant d'accéder à une nouvelle maîtrise en laissant la place à l'irruption d'un insu, point de départ d'une restructuration nouvelle.

Si l'on reprend quelques points caractéristiques de la post-adolescence tels que les présente Peter Blos, on les retrouve alors chez Natacha sur un plan professionnel :

- le retour sur soi qu'elle opère peut lui permettre de faire le lien avec sa situation antérieure et de retrouver ainsi un contact avec son passé ;
- ce ne sont plus une « petite débutante » et des « experts » qui se rencontrent mais un rapport d'adulte à adulte qui peut s'instaurer avec ses collègues ;
- elle peut commencer à se reconnaître dans une filiation, ce qui est d'ailleurs à prendre au sens propre puisqu'elle est issue d'une famille d'enseignants ;
- elle prend conscience qu'elle ne peut pas tout faire, reconnaissant ainsi ses limites, ce qui lui ouvre le champ des possibles ;
- acceptant ce qu'elle devient, elle peut enfin se sentir un peu « elle-même » et avoir le sentiment d'une certaine continuité dans ses expériences ;
- ce qui lui permet de concrétiser ses désirs d'indépendance, passant ainsi du stade de la revendication à celui de la mise en œuvre.

On peut dire qu'au cours de la post-adolescence, le sujet franchit un seuil et qu'il en retire une estime de lui-même et le sentiment de sa propre existence. Ici, on constate que quelque chose de nouveau commence pour Natacha et que c'est la source d'un nouvel enchantement. Ce qui se traduit dans son discours par l'apparition de nombreux termes indiquant un réel plaisir à avoir passé ce cap : « *ça a été impeccable* », « *ça a été vraiment extraordinaire* », « *ça fait du bien* ». Et c'est après ce passage qu'elle dit ne plus avoir ce qu'elle appelle « *les angoisses du stagiaire* ».

Natacha a donc conscience d'un changement et elle souligne elle-même que tout va mieux. Il faut noter cependant que ce second entretien se termine sur une note interrogative concernant son avenir comme professeur. C'est la marque même, à mon sens, de l'inachèvement du processus qui mène à la position « d'adulte professionnel » et la confirmation de ce que j'appelle maintenant la *post-adolescence professionnelle*.

La post-adolescence professionnelle

On peut en effet interpréter le questionnement qui traverse tout le premier entretien comme une tentative de se raccrocher à des points de repères qui se dérobent. Natacha découvre, à l'occasion de la formation, un monde qu'elle n'arrive pas à accepter alors qu'elle croyait très bien le connaître, ce qui provoque une étrangeté très inquiétante. Je fais l'hypothèse que l'onde de choc de cette brutale confrontation entre la réalité donnée à vivre et ce qu'en attendait et imaginait Natacha n'a pas encore fini de résonner deux ans plus tard. D'une part, le deuil à effectuer par rapport à ses attentes ne peut se faire du jour au lendemain. D'autre part, elle croyait trop bien connaître ce métier. Si, dans le premier entretien, elle parle de « *l'espèce de culture familiale* » qu'elle avait, dans le second elle fait appel à toute sa famille : « *mes parents mes oncles mes tantes mes grands parents sont et étaient profs et instits* ». Ainsi, alors qu'elle était persuadée de tout savoir, elle ignorait que tout ce savoir, elle le possédait, soit à partir d'une vision qui lui avait été apportée par d'autres, donc extérieure à elle, soit à l'intérieur d'elle-même, mais à partir de la place de l'élève qu'elle a été et non de la place de l'enseignante qu'elle est devenue. D'où, sans doute, son impression « *de plus sentir le métier* ».

Il lui est donc nécessaire d'accomplir un changement dans son rapport au savoir qui va correspondre à la transformation de son regard, lui-même dû à son changement de place institutionnelle. Natacha n'est plus différente des enseignants de sa famille, elle n'est plus enfant/élève. Mais le processus dans lequel elle est engagée n'est vraisemblablement pas terminé. Le changement dont elle fait état, dans l'après-coup, est le signe des premiers pas effectués sur la voie de la sortie de son adolescence professionnelle. Progressivement vont se mettre en place des éléments d'une identité professionnelle encore en construction.

Or cette étape n'est pas celle des certitudes. Même si les questions sont moins vives que lors de l'étape précédente, elles sont encore là et toujours prêtes à ressurgir. Les réponses sont embryonnaires et mal assurées. De plus, comme après tout changement, il faut du temps pour que l'image que l'on a de soi retrouve une certaine unité. L'épreuve même du changement donne en effet le sentiment d'une discontinuité personnelle dû au fait que l'on n'est plus tout à fait le même qu'avant. La stabilité que Natacha appelle de ses vœux n'est donc pas encore au rendez-vous. Dans ces conditions, il suffit de l'inciter à reparler de sa formation pour que les questions l'ayant agitée à ce moment-là soient à nouveau d'actualité. Ce questionnement qui demeure, tantôt caché, tantôt envahissant, est le signe même d'une évolution qui n'est pas arrivée à son terme mais qui se poursuit encore. Ainsi, le passage que Natacha a à effectuer n'est sans doute pas entièrement terminé, mais on peut cependant considérer qu'il est très largement opéré et on conçoit facilement qu'il soit sans retour. C'est d'ailleurs parce qu'elle se situe déjà dans un

« après-coup » que Natacha peut manifester un certain recul par rapport à ce qu'elle a vécu durant les deux ans écoulés. De plus, elle exprime très explicitement que « quelque chose s'est passé » qui lui permet de mettre en œuvre ses propres choix et de se sentir beaucoup plus à l'aise. C'est comme si elle s'était en quelque sorte « enfin trouvée ».

Si j'ai le sentiment que son passage n'est pas encore terminé et que je considère qu'elle est encore au stade de la *post-adolescence professionnelle*, c'est sans doute parce qu'elle vient juste de découvrir à quel point l'exercice du métier d'enseignante est bien différent de ce qu'elle avait pu imaginer. La familiarité qu'elle croyait entretenir avec ce métier se transforme donc en étrangeté et c'est la raison pour laquelle on peut comprendre que son discours reste marqué par l'expression du doute quant à sa capacité à pouvoir l'exercer. Ce qui ne l'empêche pas de commencer à découvrir effectivement ce métier et à prendre appui sur une solidité nouvelle. Tout semble donc réuni pour qu'elle tende de plus en plus vers la possibilité de soutenir dorénavant une position d'adulte professionnel.

Natacha nous invite là à quitter les enseignants débutants...

Pour conclure

Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer qu'il est possible d'entendre les propos que les interviewés tiennent sur leur formation comme n'étant pas obligatoirement liés à cette formation en tant que telle. On peut les lire également comme un symptôme d'un moment particulier d'une histoire de vie professionnelle. Car les discours que les formés tiennent sont sans doute très largement marqués par ce qu'ils vivent en tant que sujets confrontés aux changements que provoque leur passage de la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e). Ce qu'ils mettent en avant serait alors ce qui résonne en eux de ce qui s'est déjà joué ailleurs, au cours d'autres situations de passage, et qui viendrait se répéter et se rejouer à ce moment-là.

De plus, leur longue fréquentation des établissements scolaires comme élèves ne les aide pas. Ce temps a forgé en chacun des images inconscientes et des représentations qu'il « transporte » avec lui. Aussi, lorsqu'il commence à enseigner, le sujet réactualise inévitablement une partie de ce qu'il a vécu avec ses propres enseignants. Le changement de position intérieure à opérer est alors de même nature que lorsque l'on devient parent et la « convocation » de l'ancien élève est à mettre en relation avec le désir d'enseigner qui comporte souvent l'envie de « revivre sa propre enfance en y ajoutant imaginativement ce qui lui a manqué » (Moyne, 1984, p. 28). Tout l'enjeu de l'évolution de l'*adolescence professionnelle* à la *post-adolescence professionnelle* serait de permettre à l'enseignant de ne plus se considérer comme élève, mais d'accéder à la possibilité de soutenir la position de l'adulte professionnel. À l'écoute de son infantile, le sujet pourrait alors

éviter d'adopter une attitude artificielle et présenter la figure d'un adulte assez accueillant pour donner envie aux élèves d'adhérer à ce qu'il propose, ce nouveau regard sur lui-même l'obligeant sans aucun doute à accomplir une transformation de son rapport au savoir.

Éléments bibliographiques

- Assoun, P.-L. (1985). L'exemple est la chose même. Clinique et métapsychologie. *Bulletin de psychologie*, XXXIX, 777-782.
- Baillauquès, S. (1990). La prise de fonction des enseignants : un faux rite d'initiation. In *La prise de fonction des personnels de l'éducation*, VI^e colloque de l'AIRPE (p. 108-127). Sèvres : Centre International d'Études Pédagogiques.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2001). *Rapport de recherche sur la formation des enseignants par le biais du suivi de cohortes*. Nanterre : Université Paris X (Centre de Recherche Éducation et formation, Équipe « savoirs et rapport au savoir »).
- Blos, P. (1962). *Les adolescents. Essai de psychanalyse*. Paris : Stock, 1967.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris : L'Harmattan.
- Bossard, L.-M. (2001). Soizic : une « adolescence professionnelle » interminable ? *Connexions*, 75, 69-83.
- Bossard, L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X Nanterre.
- Boutinet, J.-P. (1999). Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 169-188). Paris : Dunod.
- Canguilhem, G. (1968). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris : Vrin.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : PUF, 1999.
- Chabert, C. (2000). Commencer sa vie d'adulte. *Adolescence*, 18, 2, 375-378.

- Guillaumin, J. (2000). Y a-t-il une post-adolescence ? Commencer sa vie d'adulte. *Adolescence*, 18, 2, 379-417.
- Huberman, M. (1990). La vie des enseignants : la survie de la première phase de la carrière. In *La prise de fonction des personnels de l'éducation*, VI^e colloque de l'AIRPE (p. 27-31). Sèvres : Centre International d'Études Pédagogiques.
- Jeammet, P. et Corcos, M. (2001). *Évolution des problématiques à l'adolescence, l'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Rueil-Malmaison : Doin éditeurs.
- Mosconi, N. (1990). Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants. In *La prise de fonction des personnels de l'éducation*, VI^e colloque de l'AIRPE (p. 41-51). Sèvres : Centre International d'Études Pédagogiques.
- Moyne, A. (1984). La vie émotionnelle des enseignants et son rôle. In A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 27-35). Paris : ESF.
- Rochex, J.-Y. (1995). Éloge des commencements. In A. Davisse et J.-Y. Rochex, « *Pourvu qu'ils m'écoutent...* ». *Discipline et autorité dans la classe* (p. 203-230). Champigny-sur-Marne : CRDP de l'académie de Créteil.
- Roelens, N. (1989). La quête, l'épreuve et l'œuvre, la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, 100-101, 67-77.
- Winnicott, D. W. (1965). *Processus de maturation chez l'enfant, développement affectif et environnement*. Paris : Payot, 1970.

LA CRISE IDENTITAIRE

Louis-Marie Bossard

Au cours des interviews que j'ai été amené à effectuer auprès d'étudiants d'IUFM préparant le CAPES, ma première impression a été que la formation reçue par les interviewés leur donne matière à un discours mêlant à la fois satisfaction et insatisfaction, l'ensemble faisant ressortir une sorte de plainte, à la fois diffuse et bien présente. Cette impression a été confirmée, tant par les sentiments des autres interviewés qu'à la lecture des transcriptions d'entretien dont nous disposons lorsque nous avons commencé à entreprendre leur analyse. Elle confirme en même temps le ressenti des formateurs que j'ai eu l'occasion de rencontrer. C'est donc cette plainte assez générale à propos des multiples aspects de la formation que j'ai décidé d'interroger.

Cet aspect plaintif du discours d'une part, les mouvements incessants d'oscillation des interviewés entre satisfaction et insatisfaction d'autre part, m'ont fait penser que j'étais en présence de manifestations qui pouvaient être lues comme la traduction d'une situation comportant assez d'instabilité pour que celle-ci transparaisse dans le discours. J'ai donc émis l'hypothèse que cette instabilité était peut-être un des éléments pouvant caractériser les étudiants de l'IUFM.

À première vue, pourtant, cela ne devrait pas être le cas. En effet, leur statut d'étudiant est sans ambiguïté et il n'est pas nouveau. Il n'y a donc pas de rupture institutionnelle dans leur situation et ils sont simplement dans la position classique d'étudiants préparant un

concours. Cependant, leur discours fait souvent apparaître qu'ils ne savent pas toujours très bien où ni comment se situer. Ils me font penser à des voyageurs qui, dans le cadre du train, peuvent se mouvoir, savoir où sont leurs places réservées, converser avec d'autres personnes ; cependant, lorsqu'ils regardent par la fenêtre, ils ne savent pas très bien où ils sont. Une seule chose est certaine : ils ne sont plus dans la situation qui était la leur avant le départ et ils ne sont pas encore dans celle qui sera la leur après l'arrivée. On peut dire qu'ils sont « entre-deux ». Or cette situation d'« entre-deux » est très explicitement mentionnée par certains interviewés qui parlent, par exemple, de « *passage* » ou disent être « *entre deux mondes* ».

Nicole Mosconi a déjà noté l'importance de cet aspect transitionnel dans une étude sur la prise de fonction des enseignants. Au cours d'une intervention au VI^{ème} congrès de l'AIRPE, consacré en 1990 à la prise de fonction des personnels de l'éducation, elle a considéré la prise de fonction comme un « changement brusque qui fait passer la personne d'un statut d'étudiant en formation à celui d'enseignant » et, se situant dans la lignée des travaux de René Kaës, elle a indiqué que « la prise de fonction, en tant que moment de rupture et de changement, est un moment de crise qui suppose un temps d'entre-deux et de transition qui est conflictuel » (Mosconi, 1990). Pour caractériser cette crise, qu'elle identifie comme « l'une des multiples crises de développement que l'on connaît au cours de sa vie », elle fait mention des changements qu'implique cette expérience : un changement de statut qui provoque une rupture institutionnelle, un changement des relations environnementales qui constitue une rupture psychosociale, et un changement dans la perception de soi, ce qui est une rupture intrapsychique.

À partir de ces indications, je me suis demandé si la « crise de la prise de fonction » ne pouvait pas être replacée dans un ensemble plus vaste que ce qui est visible au moment même où le changement de place est effectif. À mon sens en effet, ce moment est déjà contenu, élaboré, déterminé par la période de formation qui le précède. En particulier, il n'est pas possible qu'il n'ait pas été rêvé, imaginé, redouté, fantasmé. Il est sans doute présent dans l'esprit des stagiaires au cours de leur formation et a déjà mobilisé attentes, espoirs, peurs, résistances, émotions... Il fait suite à la phase de formation et vient immédiatement en conclusion de cette période durant laquelle l'acte d'appropriation progressive du statut d'enseignant et de son rôle professionnel est en germe et a même déjà débuté.

C'est pourquoi j'ai émis l'hypothèse que le temps de formation pouvait être également un temps de crise, et plus particulièrement de crise identitaire professionnelle. En conséquence, avant de tenter d'entendre le discours tenu par les étudiants interviewés comme un discours révélateur de cette crise, il est nécessaire d'éclairer un peu le concept même de crise.

Repères théoriques

Les auteurs qui se réfèrent à la notion de crise rappellent souvent l'étymologie de ce mot qui vient du grec *krisis* signifiant « décision ». En fait, dans le langage religieux de la Grèce antique, *krisis* était utilisé pour désigner l'interprétation du vol des oiseaux ou des songes et le choix des victimes sacrificielles. Dans la tragédie grecque, le mot désignait un événement qui, tranchant et jugeant, impliquait à la fois tout le passé et tout l'avenir de l'action dont il marquait le cours. Dans le vocabulaire juridique, il exprimait l'idée d'un jugement ou d'une décision ne résultant pas mécaniquement de preuves.

- 99 -

Enfin, pour la médecine d'Hippocrate, ce vocable dénotait un changement subit dans l'état d'un malade, repéré dans le temps et l'espace.

Aujourd'hui, lorsque l'on consulte un dictionnaire, il semble que l'on soit en présence d'un terme qui désigne, en plus de la soudaineté du changement, une période de trouble et de tension, qui traduit le sentiment de grands bouleversements, et qui annonce la survenue de périls dans la vie d'un individu. Un dictionnaire de synonymes permet de repérer l'ensemble des connotations que chacun peut avoir à l'esprit quand il entend ou utilise le mot « crise » et de constater ainsi que nombreux sont les synonymes qui mettent l'accent sur des difficultés qui semblent devoir affecter des fonctions essentielles sinon vitales. Ainsi, le terme de crise renvoie d'une part à « une rupture des dynamiques et équilibres antérieurs » et d'autre part à « une incapacité à réguler ou à stabiliser leur jeu pour retrouver une dynamique fiable » (Barus-Michel, Guist-Desprairies, Ridet, 1996). Pour ma part, je retiendrai que l'impression générale qui se dégage permet de mettre en lumière le fait que la notion de crise est liée aux altérations et aux ruptures que peut provoquer le changement, bien que tout changement ne soit pas synonyme de crise.

Il faut observer en effet que « la crise chez un être vivant doit toujours être rapportée à une défaillance de ses mécanismes de régulation » (Thom, 1976). Il y a donc généralement crise à la suite de l'apparition d'une modification qui trouble le déroulement ordinaire, modification qui est vécue comme une perturbation violente d'une situation auparavant stable et qui, le plus souvent, suscite un état de déséquilibre et d'incertitude. Edgar Morin, dans un article souvent cité (Morin, 1976), indique que la crise est d'abord perturbation et que « le système se trouve confronté à un problème qu'il ne peut résoudre selon les règles et les normes de son fonctionnement et de son existence courantes », ajoutant

- 100 -

que la crise qui apparaît comme une absence de solution « peut du coup susciter une solution ». C'est pourquoi je considérerai la crise comme un changement qui déborde les capacités d'adaptation. À ce titre, elle relève beaucoup plus de l'ordre de la mutation que de celui du simple changement. On peut de ce fait estimer que l'expérience des sujets, décontenancés par l'apparition de ce changement, est alors faite de surprises, de pertes de repères, de questions, de perturbations, ce qui entraîne des difficultés pour donner du sens à ce qu'ils vivent et génère des sentiments d'insécurité, d'anxiété, et de peur de la survenue d'une catastrophe. En même temps, la crise oblige les individus à redéfinir leur cadre et leurs repères afin de pouvoir retrouver un sens à ce qu'ils vivent et c'est pourquoi on peut aussi envisager la crise comme un processus qui permet la survie.

On peut donc considérer que, comme pour tout débutant, l'enseignant à l'aube de sa carrière, entame un processus qui va le conduire à entrer dans une institution dont il ne possède pas encore les codes. Il est donc amené à vivre des situations nouvelles et inconnues avec des points de repère issus de son expérience étudiante qui se révèlent inadaptés à la vie professionnelle naissante. La crise, provoquée entre autres par l'inadéquation de ses points de repères, va lui permettre d'élaborer – et l'obliger à concevoir – le système de référence qui va pouvoir lui servir de cadre afin de prendre en compte et d'analyser sa nouvelle situation.

Si la nécessité d'acquérir de nouveaux repères s'impose à la plupart des individus qui démarrent une expérience professionnelle, il faut noter que la situation de l'enseignant est particulière en ce qu'il n'est pas sûr que ce dernier s'aperçoive tout de suite de l'inadéquation de ses repères à sa nouvelle situation et cela pour deux raisons. D'abord, le fait d'être en formation peut lui laisser croire

que sa situation n'a pas vraiment changé puisqu'il est encore dans une posture d'apprenant. Ensuite et surtout, sa longue fréquentation du monde de l'école lui donne l'illusion de bien connaître ce monde alors qu'il ne l'a perçu jusqu'à présent que depuis une seule place, celle d'enseigné. On voit donc se dessiner là une situation spécifique aux sujets que nous étudions : leurs repères sont liés à une place qui n'est plus la leur alors qu'il n'ont pas quitté ce monde de l'école. Ce n'est donc pas, comme dans le cas général, le changement d'environnement global qui va provoquer la crise, mais le changement de cadre – et des repères qui y sont liés – que l'individu va devoir effectuer lors du changement de place qui va le conduire de la position d'enseigné à celle d'enseignant. On voit donc que paradoxalement, le fait de ne pas changer de milieu – ce qui pourrait apparaître comme un avantage – menace de se révéler, à cause des confusions qu'il risque d'entraîner, comme une source supplémentaire de difficultés.

À ce stade de la réflexion, le problème du sens de ce que vit le sujet ne peut être passé sous silence. Sans doute, la question de Winnicott « qu'est-ce qui nous fait nous sentir “vivants” ? » (Winnicott, 1971) peut-elle se poser à tout moment. Mais, d'une manière générale, on constate que les temps de crise sont, pour le sujet, des temps particulièrement propices à des remaniements identitaires importants dans la mesure où toute crise est l'occasion de remaniements dans la perception de l'environnement et dans la perception de soi. On peut donc parler de « crise identitaire » comme de l'une des facettes des crises que sont amenés à vivre les individus et il est intéressant de s'interroger sur l'image de soi que cette crise vient remettre en cause et donc de ce qui est à l'œuvre dans le domaine de la construction identitaire.

En effet, « l'identité n'est jamais “installée”, jamais

“achevée” comme le serait une manière d'armature de la personnalité ou quoi que ce soit de statique et d'inaltérable » (Erikson, 1968), l'identité de chacun résultant d'un processus actif et conflictuel où interviennent des dimensions sociales, psychologiques, conscientes et inconscientes. Aussi, l'identité s'affirme, évolue, se réaménage par crises et stades successifs. En même temps, ce processus en perpétuel remaniement ne peut s'effectuer qu'en intégrant aussi la permanence de l'être. Ainsi, le psychisme doit fournir à l'individu le sentiment d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle lui permettant sans cesse de se reconnaître lui-même, dans une représentation de soi ayant une certaine stabilité, afin de lui apporter une image cohérente de lui. Il lui faut donc nécessairement faire appel à ce que Piera Aulagnier définit comme « un compromis identificatoire » dont « le contenu d'une partie des clauses ne devra pas changer alors que le contenu d'une autre partie devra rester modifiable » (Aulagnier, 1986), le processus identitaire étant régi par deux principes, un principe de changement et un principe de permanence qui interagissent sans cesse.

Il faut ajouter que ce sentiment de la permanence et de la continuité de l'être ne se fonde pas seulement sur la perception de soi mais aussi sur celle de la permanence de l'environnement. C'est René Kaës qui souligne le très grand rôle de la perception de l'environnement lorsqu'il indique que l'environnement « fonde le sentiment de la permanence, de la sécurité et de la continuité de l'être » (Kaës, 1979). Aussi, toute défaillance dans la perception qu'en a l'individu – que l'environnement change effectivement ou que ce soit la perception qu'il en a qui se modifie – sera, pour ce dernier, source d'une mise en situation de crise.

Ainsi, le processus identitaire étant une quête continue, donc illusoire et en même temps inévitable, ce sont les crises identitaires qui déclenchent le mouvement

de déconstruction qui est nécessaire pour donner naissance à une nouvelle construction, la crise constituant « une remise en cause radicale favorable à l'émergence de nouveaux contenus identitaires, c'est-à-dire de contenus impensables et inconnus » (Barus-Michel, Guist-Desprairies, Ridel, 1996). Les crises identitaires assurent donc au sujet la possibilité de croître et de s'adapter sans cesse afin de lui permettre d'écrire au mieux l'histoire de sa vie. Cette histoire « transite entre crise et résolution », étant en quelque sorte la marque, comme le dit Pierre Tap, « de la cavalcade des identifications dont il faudra toujours, comme autant d'illusions, se défaire pour se faire » (Tap, 1993). Autrement dit, c'est « par la crise que l'homme se crée homme » (Kaës, 1979).

Revenant au sujet de notre étude, peut-être pourrions-nous avancer l'hypothèse que c'est précisément par la survenue d'une crise que l'enseignant devient enseignant. En effet, le changement de cadre qu'il va devoir opérer l'entraîne inévitablement à modifier sa perception du monde de l'école. Si la crise qui en découle l'oblige à se détacher de ses repères passés, elle lui ouvre en même temps la possibilité de s'en forger de nouveaux, liés à la place nouvelle qu'il est amené à occuper.

On conviendra que cette crise peut être d'intensité très variable selon les sujets. Cependant, sans chercher l'ensemble des répercussions que peut avoir le changement de statut des individus étudiés sur leur perception d'eux-mêmes et du monde, je me propose d'essayer de montrer en quoi leur nouvelle perception de leur environnement professionnel et la manière dont ils se représentent dans celui-ci peut expliquer que leur discours soit à ce point marqué par la plainte.

Repères méthodologiques

Pour mener ce travail, je me suis placé dans le cadre d'une approche clinique à orientation psychanalytique en partant de l'hypothèse que lorsque l'on effectue le passage de la situation d'étudiant à celle d'enseignant, la crise identitaire liée à ce changement de position laisse une trace dans le discours que tiennent ceux qui sont en train de l'effectuer. À la recherche de ces traces, j'ai donc étudié de manière particulièrement approfondie trois entretiens, d'une durée moyenne de trois quarts d'heure, qui ont été enregistrés et intégralement retranscrits en veillant à conserver la forme initiale de la production de parole. Bien sûr, une partie de ce qui se passe dans les entretiens est perdu, en particulier la plus grande partie de ce qui est non verbal. Cependant pour être en présence, par écrit, d'un résultat très proche du discours tenu, la transcription évite le plus possible les interprétations et les corrections. C'est ainsi que les entretiens ont été transcrits sans ponctuation, en respectant les passages peu audibles ou difficilement compréhensibles, et en conservant toutes les hésitations, les lapsus, les répétitions, les erreurs, les mots inachevés, les rires et les silences.

Après avoir conduit des interviews auprès d'étudiants de première année de l'IUFM de Bretagne, j'en ai retenu trois dans la mesure où ce nombre est suffisant pour mener une analyse qui s'inscrit dans une démarche qualitative. Il s'agit de ceux d'Anne, de Virginie et de Cathy qui préparent le concours d'aptitude à l'enseignement secondaire. De fait, on se rend compte, dès la première lecture, que ces trois entretiens sont assez largement marqués par l'expression de difficultés pour, de la part des interviewées, se situer et se désigner. Aussi, à partir de l'analyse de ces entretiens, je pense être en

- 105 -

mesure d'avancer quelques hypothèses interprétatives reposant sur la dynamique interne du discours élaboré au cours de l'entretien. Je me propose ainsi de montrer que la quête de repères est, pour ces étudiantes, une préoccupation constante dont on retrouve la présence, sous diverses formes, tout au long des entretiens, et que la manière dont elles parlent d'elles-mêmes témoigne de leur relative impossibilité à dire qui elles sont.

Des traces d'un vécu de crise

À propos de la place à occuper

C'est dans l'entretien mené avec Cathy, que l'on remarque le plus facilement l'alternance entre les deux positions, celle d'élève et celle de professeur. En effet, elle oscille sans cesse entre les deux places : « *Le vendredi on se pose un petit peu comme professeur et comme élève le reste de la semaine* », « *on est à cheval en fait entre les deux statuts* ». Cathy indique d'ailleurs clairement qu'elle ne vit pas très bien ce va-et-vient : « *c'est pas logique qu'un jour [je] me sente étudiante et le lendemain futur prof* », « *le problème est là quoi c'est l'opposition des attitudes étudiante et puis en même temps futur professeur c'est pas évident à gérer* ». On se rend donc bien compte qu'il lui est difficile de se repérer. Si Cathy est « *très satisfaite en tant qu'étudiante qui prépare le concours et très satisfaite en tant que futur prof pendant que je suis dans une conférence* », elle indique aussi : « *mais quand je suis entre les deux je suis pas bien du tout* ». Et de fait, « *c'est dur de trouver un équilibre entre les deux* ». Comment pourrait-il en être autrement puisqu'elle est en présence de deux mondes : « *venir ici [à l'IUFM] c'est entrer dans un autre milieu* », « *c'est vraiment deux mondes différents* » ? À quel monde appartenir ?

Si la question se pose, c'est bien à cause de la recherche d'une identité, celle d'élève ou celle d'enseignant et Cathy ne peut vivre sa formation sans répondre à cette question. Elle a besoin de savoir où elle se situe, il lui faut s'identifier à une position, et elle choisit donc entre « les deux mondes » afin de trouver une place, et d'avoir ainsi des points de repères pour donner sens à ce qu'elle vit : « *je suis encore élève* », « *j'ai pas le droit d'adopter pour l'instant une attitude de futur prof* ». Notons au passage que le fait qu'elle exprime son choix de cette manière en indiquant « qu'elle n'a pas le droit de » ne doit pas nous tromper. Personne ne lui refuse ce droit, peut-être même que personne ne lui pose la question du choix. C'est elle qui se pose cette question, c'est elle qui ressent la nécessité de choisir et c'est elle qui répond en ne se donnant pas « le droit de ». En fait, cela semble logique, car elle peut ainsi garder les points de repères qui jusqu'alors lui permettaient de s'identifier : elle sait en effet ce qu'est « être élève ».

Dans l'entretien avec Anne, on rencontre moins l'alternance entre les deux places mais on assiste à une alternance d'ordre temporel. Lorsqu'elle se tourne vers le passé, Anne se situe naturellement en position d'élève : « *moi je me souviens quand j'étais en term- en seconde et en première* » ; elle peut aussi apporter des souvenirs de l'élève qu'elle a été : « *moi je n'ai pas du tout appris des trucs comme ça* ». Lorsqu'elle se tourne vers l'avenir, puisqu'il s'agit de devenir enseignante, c'est ainsi qu'elle se projette : « *dans une classe je vais me retrouver face à des élèves* ». Les places occupées sont donc en cohérence avec le déroulement du temps, mais les nombreuses oscillations du discours entre le passé et l'avenir laissent peu de place à la situation présente. On peut donc penser que le fait qu'elle ne parle pas de ce qu'elle est aujourd'hui indique qu'elle n'a pas à sa disposition d'autre

- 107 -

possibilité que de faire référence au passé ou à l'avenir. Mais ni les images du passé ni ce qu'elle imagine pour le futur ne peuvent lui fournir ce dont elle aurait besoin pour exprimer ce qu'elle est actuellement. Ces aller-retour incessants entre passé et futur sont ainsi, pour Anne, l'expression du trouble identitaire qu'elle vit.

Chez Virginie, on trouve également l'alternance temporelle décrite pour Anne. La position d'élève, tournée vers le passé, est identique : « *quand je me rappelle comment on a été au collège tout ça au lycée* », « *moi je me souviens quand j'étais en troisième* », et des souvenirs ou des sentiments de l'élève qu'elle a été sont liés à cette posture : « *moi j'ai longtemps appris des choses je m'ennuyais beaucoup* », « *quand on était élève des fois les profs nous sortaient des mots compliqués* ». On retrouve aussi l'idée de soi dans l'avenir : « *quand je me vois prof j'aimerais bien changer ces choses-là* », « *je ne me vois pas me faire un prof sévère pète-sec* ». Ce qui fait la particularité de la manière dont Virginie se situe, c'est son absence de désignation à une place, puisque son état d'élève est entièrement dans le passé : « *nous quand on était élève* », « *on a entendu quand on était élève* », tandis que celui d'enseignant est uniquement dans l'avenir : « *nous quand on sera prof* ». Elle est donc vraiment « entre-deux ». C'est sans doute la raison pour laquelle elle exprime, plus largement et plus explicitement que les deux autres, un besoin de repères dans la formation elle-même. Si l'on trouve en effet parfois ce souhait chez Anne ou Cathy, les attentes et les réflexions sont bien plus nombreuses chez Virginie : « *je suis un peu pour les contrôles de connaissances systématiques* », « *si tout ça ça se mélange ça va rien donner de bon* », « *quelque chose de plus systématique* », « *j'aime bien être encadrée je dirais j'aime bien oui avoir quelque chose un peu comme on a*

l'école ». Ces considérations traduisent toutes la quête de points de repères dont Virginie ressent le besoin.

À propos de la perception de l'environnement

En cherchant les traces d'un vécu de crise, nous voyons donc apparaître un trouble identitaire qui se manifeste par une quête de repères, et ce dans chaque entretien. Ce trouble s'accompagne aussi d'un discours particulier sur l'environnement. Ainsi, dans le cas d'Anne, il faut d'abord souligner à quel point son discours reflète l'absence de ces repères. Elle parle « *des trucs qui sont pas clairs* », et ce « *pas clair* » revient plusieurs fois : « *c'est pas clair la formation là-dessus* », « *pas être clair avec ce genre de truc c'est grave* », « *je suis pas sûre que ce soit clair pour tout le monde* ». L'expression de cette « obscurité » s'exprime aussi sous d'autres formes comme dans « *l'espèce de flou artistique* », à propos de ce qu'elle qualifie d'assez « *aléatoire et bordélique* », ou encore dans ce qu'elle intitule les « *discussions oiseuses* ».

Il ne fait pas de doute que l'on retrouve là l'état dans lequel Anne se trouve, les choses n'étant vraiment « pas claires » pour elle. Mais cette expression n'est pas seulement le reflet de son état. Il me semble en effet que l'on voit en même temps se dessiner une manière de considérer les choses qui consiste à attribuer à l'environnement les éléments permettant de le qualifier de « difficile à percevoir » alors qu'en fait, c'est Anne qui éprouve des difficultés à le percevoir. C'est ainsi que l'on peut comprendre pourquoi les formateurs « *ont pas du tout les visions de concours* », et qu'ils n'ont « *pas tellement de but fixé* ». De même, cela expliquerait qu'il y a « *des espèces de sujets tabous* », et que l'on n'ait pas « *des codes pour les décoder* ». D'une manière plus générale, Anne semble d'ailleurs avoir un problème autour de quelque chose qui lui est caché puisqu'on relève de nombreuses occurrences faisant état d'un « non dit » : « *on*

nous dit pas », « *c'est pas dit* », « *ils disent pas* », « *on devrait nous dire* », « *ils en parlent pas* ». Il lui faut donc « *décrypter* » alors que c'est « *illisible* ». Et lui dirait-on quelque chose, c'est un « *gros mensonge* ». On conçoit, dans ces conditions, qu'il lui soit difficile de trouver des points de repères !

On assiste donc à une attribution à son environnement du propre état incertain dans lequel Anne se trouve : elle le perçoit comme absent, non repérable ou ne lui fournissant pas les jalons nécessaires pour se situer. Si cette façon de l'appréhender et d'en parler reflète son problème interne, c'est aussi parce qu'elle ne voit pas bien où elle en est. Elle dit alors que les autres ne lui donnent pas la possibilité de voir. La mise en évidence de cette manière de procéder permet de considérer qu'en fait, en parlant de la formation, sans le savoir, Anne parle d'elle.

Comme pour Anne, nous trouvons chez Cathy l'expression d'un manque de repères. Si pour Anne, ce n'est « *pas clair* », dans le même registre, l'environnement est difficile à saisir pour Cathy puisqu'elle aussi a bien des difficultés à le percevoir : « *je vois pas vraiment de différence* » revient plusieurs fois ; on rencontre aussi « *je vois pas trop euh encore* », « *je ne vois pas vraiment euh l'utilité* ». Aussi, « *ne voyant pas* », elle cherche, tant en elle « *mon regard va peut-être changer* » qu'autour d'elle « *j'essaye de de voir ailleurs* ».

Quant à Virginie, elle est aussi particulièrement en quête de points de repères. On trouve donc, dans ses propos, comme dans les entretiens précédents, des marques de la difficulté liée à la perception de l'environnement. Ainsi, par exemple, « *c'est pas assez ciblé je dirais à mon avis c'est ça c'est pas assez ciblé les cours sont pas assez ciblés je trouve* ». Surtout, si Virginie a du mal à s'y retrouver, ce n'est pas du fait de ne pas voir

ou ne pas entendre, c'est parce qu'elle ne se trouve pas en présence de ce qu'elle attendait : « *j'attendais quelque chose de beaucoup plus euh* ». Et elle ne peut pas exprimer ce qu'elle attendait « *j'attendais quelque chose de plus euh / je sais pas comment dire* » ; une seule chose est sûre : « *c'est pas du tout ce que j'attendais* ».

Les difficultés que les interviewées éprouvent pour se repérer et les questions qui en découlent illustrent bien l'importance que René Kaës attribue à la perception de l'environnement qui « fonde le sentiment de la permanence, de la sécurité et de la continuité de l'être » (Kaës, 1979). Toute défaillance dans cette perception étant source d'une mise en situation de crise, nous pouvons constater que nous sommes effectivement ici en présence d'un trouble identitaire.

Les stratégies identitaires mises en œuvre

L'évocation de la difficulté à se situer à une place, l'absence de points de repères et l'attribution à l'environnement de sa propre incapacité à le percevoir sont des signes d'un vécu de crise. Nous en avons confirmation en recherchant les stratégies mises en œuvre par les interviewées pour faire face à cet état. Je me propose donc de rechercher des modalités de résolution du conflit psychique qui est lié à leur situation de transition et de montrer comment, pour essayer de sortir de leur malaise et afin de vivre ce qui leur est proposé dans la formation, ces étudiantes sont amenées à mettre en œuvre des stratégies que l'on peut qualifier « d'identitaires » dans la mesure où elles ont pour but de leur permettre de retrouver des repères. On conviendra qu'il ne faut pas entendre ici le terme de « stratégie » comme le résultat d'une recherche et d'un choix élaborés consciemment. On serait, dans ce cas,

- 111 -

en présence de l'aboutissement d'une démarche de réflexion où différentes hypothèses d'action auraient été soigneusement examinées et dont la mise en œuvre aurait été évaluée. Il s'agit ici de stratégies inconscientes dans la mesure où c'est au niveau psychique que s'effectue le travail d'évaluation et de choix en fonction de ce que l'individu a pu vivre antérieurement et de l'enregistrement qui en est résulté dans l'inconscient. Si l'on considère l'identité comme un processus en perpétuel remaniement, « toute situation inhabituelle déstabilise le sujet dans ses repères identitaires et l'amène à réagir par la mise en place de stratégies ayant pour but de rétablir ses repères » (Tap, Esparbes-Pistre, Sordes-Ader, 1997). Dans le changement de place, « situation inhabituelle » qui nous occupe, c'est l'analyse clinique du discours élaboré par les étudiantes qui va nous permettre de repérer les stratégies qu'elles ont mises en œuvre pour rétablir des repères identitaires.

Les stratégies mises en œuvre par Anne

Dans la mesure où la perception de son environnement ne permet pas à Anne de trouver les appuis dont elle a besoin pour se repérer, ce qui l'entoure peut alors être perçu comme menaçant. C'est pourquoi on peut envisager que cela provoque, en retour, une réaction de défense. C'est ainsi que se découvre une stratégie : celle de l'attaque pour se protéger. Dans le discours d'Anne, cette stratégie est utilisée en direction de deux composantes de son environnement : les enseignants d'abord, les pairs ensuite.

Une première manière de prendre en compte les attaques d'Anne envers les enseignants consiste à les mettre directement en rapport avec la nécessité qu'elle ressent de se protéger de la menace de l'environnement perçu comme hostile. C'est ainsi le cas des « *profs de grec en particulier [qui] ont pas du tout les visions de concours* », sans oublier qu'il y en a « *d'autres qui s'en*

fichent ». Il faut dire que « *des cours de trois heures quoi ffff qui sont pas très très intéressants* » s'expliquent sans doute par le fait que « *le prof déploie pas l'énergie* » ; d'ailleurs, « *c'est net que c'est une flemme des profs* ». Et si « *les profs de fac de toute façon on peut pas ils travaillent pas en groupe quoi ça ils ne savent pas parce qu'ils sont maîtres de conférence faut pas trop leur en demander* », il faut bien dire aussi que « *c'est vrai il y a des profs qui sont pas pas bien qui ont pas leur place là* ». Toute la première partie de l'entretien apparaît ainsi comme une sorte de règlement de comptes avec les enseignants.

Une seconde manière de considérer ces attaques permet d'aller plus loin dans l'analyse. En effet, si Anne reproche aux enseignants de ne pas faire mieux, « *il y aurait sûrement moyen d'être plus efficace* », elle refuse en même temps ce qu'ils proposent. C'est ainsi que l'on relève qu'elle est en désaccord avec le déroulement de la formation puisque les choses sont « *très mal situées dans l'année* », « *ça arrive trop vite* ». Elle met aussi en cause sa forme même : « *c'est lourd comme structure* », « *cette formation là elle dépend énormément des personnes* ». On peut aussi noter que sa résistance à ce qui lui est proposé émaille tout l'entretien puisqu'elle n'a « *pas envie d'aller* », qu'il est « *hors de question* » qu'elle lise, qu'elle ne « *croit pas aux groupes de communication* ». Ainsi, les attaques ne sont pas seulement formulées à l'encontre des enseignants mais aussi en direction de la formation en général.

Il me semble que l'on peut interpréter toutes ces manifestations comme le signe d'une réaction de rejet qui touche l'ensemble de la formation, les attaques contre les enseignants étant une des formes de la traduction de ce rejet. Dans la mesure où la formation apporte des éléments qui ne correspondent pas aux conceptions qu'Anne se fait du métier d'enseignant, on peut rapprocher ses réactions

de ce que René Kaës appelle une « réaction persécutive devant une inculturation d'empiétement » en indiquant que ce phénomène déclenche un « violent rejet » (Kaës, 1979). Pour renforcer cette hypothèse, il faut noter que le rejet de la culture qu'Anne ressent comme imposée apparaît explicitement lorsqu'elle s'insurge contre le fait qu'à l'école on ne puisse pas parler de politique : *« pas de politique à l'école après c'est pas de religion à l'école alors ça devient des histoires complètement idiotes du foulard islamique des trucs comme ça »*, ce qui n'est qu'une partie de son refus d'accepter que l'impasse soit totale (de son point de vue) sur l'importance des « valeurs » laïques et républicaines.

Les attaques, nombreuses, ne sont pas uniquement réservées aux enseignants et à la formation puisque les pairs ont aussi droit à leur part. Le groupe de pairs est perçu négativement : *« les élèves c'est la masse inerte »* et il est, lui aussi, objet de sentiments violents : *« je hais ce comportement de bovins qu'un groupe peut avoir »*. Les reproches émis restent très en relation avec la formation puisqu'ils illustrent la manière dont Anne ressent la façon qu'ont les autres d'aborder et de concevoir la formation que reçoit l'ensemble du groupe : *« c'est aussi très agaçant la manière dont les élèves voient cette formation-là à tout gober »*, *« je trouve que les élèves ils en profitent pas du tout »*, *« pour moi le groupe d'élèves n'est pas intéressant il est pas intéressant (silence) parce qu'il est pas attentif à ce dont il a besoin à ce qui serait utile pour lui »*. Ses pairs faisant partie de son entourage immédiat et quotidien, nous retrouvons là une composante de l'environnement d'Anne dans lequel elle ne se retrouve pas. Les autres ne lui fournissent pas ce dont elle aurait besoin pour être à l'aise dans la formation. C'est ce qui explique en particulier qu'elle parle d'eux comme d'individus qui se sont résignés à subir, attitude qu'elle

refuse vivement. D'où l'emploi du verbe « gober » : « *les élèves à tous gober* », « *si on sait que tout gober* », « *gober tout ce qu'on raconte* ». « Tout gober » voudrait dire que les autres trouvent leur nourriture dans la formation qui leur est dispensée et si cela leur procure ce dont ils ont besoin, Anne peut penser qu'ils sont comblés. Ce qui est loin d'être son cas, elle qui n'est pas intéressée par « *un prof qui est là qui me sort son truc et qui s'en va* », alors que les autres arrivent « *la bouche en cœur* ». Elle est donc amenée à se comporter sans pouvoir reconnaître qu'ils vivent peut-être quelque chose de même nature qu'elle, comme si les difficultés qu'elle ressent n'étaient pas les leurs.

Si les attaques dirigées vers l'environnement permettent de se protéger de la menace qu'il représente, cette stratégie n'explique pas à elle seule l'ampleur de l'ensemble des assauts menés par Anne. Il me semble qu'il faut voir là l'existence d'une autre stratégie, en partie confondue avec la précédente. En effet, en manifestant opposition et résistance, Anne peut aussi se démarquer des personnes qui l'entourent et s'affirmer à ses propres yeux. Ainsi, les attaques en direction des pairs lui permettent de se distinguer des autres et d'en parler comme si elle ne faisait pas partie du groupe : « *ils sont à râler sur leur formation ils vont pas aller dire des choses pour changer* », « *eux ils font rien ils attendent ah enfin ils ont toujours appris à attendre à faire comme on leur demandait avant de poser la question* », « *ils savent pas choisir ils savent pas ce dont ils ont envie* ».

On assiste donc là à une stratégie qui permet une valorisation de soi, venant conforter une estime de soi suffisante, et qui répond aussi au besoin de se valoriser aux yeux d'autrui. On sait en effet que « le besoin de reconnaissance est d'autant plus fort que les individus se sentent en position d'insécurité, d'infériorité, d'exclusion

ou de marginalité » (Lipiansky, 1990). Vivant une crise identitaire, il n'est donc pas étonnant qu'Anne se définisse comme étant « *la seule à manifester ce désir-là* », qu'elle affirme : « *moi quand je ne comprends pas quelque chose je demande* », ce qui sous-entend qu'elle n'agit pas comme les autres, et « *quand je discute avec d'autres gens il y en a qui se font beaucoup plus d'idées que moi* ». Ici, le fait de se différencier apporte un « plus » à Anne, et ce, de manière incontestable, puisqu'elle le reconnaît elle-même : « *je vais encore euh crâner mais je sais pas moi au moins j'essaye de me rendre compte* », justifiant son attitude par le sentiment qu'elle trouve ainsi des repères : « *je me mets tout le temps en avant moi je moi je parce que c'est important quand même de se faire de se prendre en main de décider que oui là ça va ça me satisfait non ça me va pas ça me satisfait pas* ». On se rend compte à quel point ce désir narcissique d'auto-affirmation lui permet de se donner une image positive d'elle-même, se préservant en même temps de l'aléatoire qu'elle dénonce.

Il faut ajouter que si les repères ainsi retenus, bien que basés sur la clarification de sentiments qui ont toute chance d'être eux-mêmes mouvants, lui permettent de se situer, l'avantage de cette stratégie tient aussi au fait qu'elle donne à Anne la possibilité d'exister et de se valoriser vis-à-vis de l'interviewer face auquel elle se trouve. Il ne faut pas perdre de vue, en effet, les conditions de l'entretien et la « part d'institution » que peut représenter l'interviewer dans l'esprit d'Anne. Se distinguer de l'interviewer est assez facile : « *je sais pas si vous êtes au courant* » ; se démarquer des autres est valorisant. Ce n'est donc pas un hasard si elle indique que Madame R. a eu besoin « *de demander douze mille fois pour avoir des gens pour cette interview-là* », ce qui indique qu'elle a accepté l'interview contrairement aux autres et sous-entend que si tout le monde était comme elle, ce serait plus facile et les choses iraient mieux. C'est

une autre façon d'indiquer que ce sont ses propos qu'il faut prendre en considération.

On constate donc qu'Anne profite aussi de la situation d'entretien pour se démarquer et se valoriser mais on peut se demander si elle ne va pas trop loin dans cette volonté de se montrer différente. En effet, on assiste à une sorte de répétition compulsive à la fin de l'entretien : « *personne demande personne pose de question* » puis « *personne ne dit qu'il a la trouille* », « *personne le fait* », « *y'a personne qui va avoir l'idée* », « *personne va le recopier* », « *personne n'a cette idée-là personne ose le faire* », « *personne la comprend personne va demander* ». Si Anne voulait donner le sentiment qu'elle est vraiment seule de son espèce, elle ne s'y prendrait pas autrement. Mais peut-être peut-on y voir aussi une manière d'indiquer une difficulté liée à une certaine solitude, la solitude de l'individu qui, ne sachant qui il est, est à la recherche de lui-même ?

Les attaques permettent donc à Anne de se définir par opposition et de se valoriser. Elles l'amènent en même temps à effectuer des catégorisations qui servent de points de repères pour se distinguer des autres. La qualification de « *bovins* » attribuée au groupe des pairs est ainsi très significative : voulant mettre en valeur le fait qu'elle, Anne, n'agit pas comme les autres, elle utilise ce qualificatif pour se démarquer du « troupeau ». De la même façon, elle met en valeur le fait que « *personne* » ne fait un certain nombre de choses, ce qui la pose comme vraiment différente.

Si les attaques entraînent Anne à effectuer ainsi des différences, si elles l'amènent à raisonner en « bon » et « mauvais », c'est parce qu'elles s'inscrivent dans une stratégie plus globale qui est celle de la projection. C'est ainsi que j'analyse la manière dont Anne radicalise ses perceptions de ce qui fait son environnement dans la

formation. Rappelons en effet que la projection est une défense qui consiste en « l'attribution à l'autre – personne ou chose – de qualités, de sentiments, de désirs que le sujet refuse ou méconnaît en lui » (Laplanche et Pontalis, 1988). Nous avons déjà observé ce mouvement en étudiant la façon dont Anne appliquait à son environnement son propre trouble interne. Plus généralement, cette attribution s'opère à partir de mécanismes de clivage qui sont présents chez tout individu et qui sont rendus plus visibles par les attaques qui leur donnent corps.

Dans le discours d'Anne, l'opposition « bien » / « pas bien » est fréquente comme dans « *le pire [c'est] qu'il fait des cours pas bien à deux heures ce qui est bien c'est qu'il y a des profs qui font l'effort* ». Ce clivage, présent explicitement dans le discours plus d'une demi-douzaine de fois, se conjugue sur plusieurs modes et concerne, surtout au début de l'entretien, les enseignants. Aux enseignants défaillants qui « ne disent pas », « ne préparent pas », vont jusqu'à « empêcher de travailler » (nous avons rencontré toutes ces attaques précédemment) est opposée « *la fille qui s'en occupe qui est très efficace* » et « *une super équipe* ». De manière plus globale, on a, en fait, des « bons profs » et des « mauvais profs ». On peut aussi noter qu'à ceux qui n'ont pas « *de but fixé* » s'opposent ceux « *qui savent* », qu'à ce qui est « *aléatoire et bordélique* » est opposé ce qui est « *structuré* ». De même, la « *masse inerte* » s'oppose au « *prof dynamique* » dans une confrontation « *vie / mort* » que l'on retrouve plusieurs fois comme dans « *s'ennuyer à mourir* » opposé à « *toute la vie du monde* ». Une formule résume bien le clivage : « *le prof il voit ou pas* ».

Il faut ajouter à ces observations le fait que la structure du discours reflète elle aussi ce clivage. Elle oscille sans cesse entre deux formes : soit le discours est énoncé de manière assez construite et structurée, dans une suite de propositions qui s'enchaînent logiquement, soit il

est haché, coupé de nombreuses hésitations, comportant des mots inachevés, des répétitions, des morceaux de phrases tronquées. On pourrait analyser la première forme comme l'expression du discours structuré qu'est supposé produire un « prof efficace », la manière de parler étant alors sans doute en miroir avec ce qu'Anne attend des profs : « *il y a des profs qui sont efficaces qui savent ce que ça veut dire être en IUFM qui savent qu'on a un concours à la fin de l'année* ». La seconde forme du discours serait la marque de l'irruption d'une violence intérieure dirigée vers les enseignants : « *euh / ils ont pas euh (4 secondes) oui c'est ça ils ont pas euh tellement de / de but fixé / sinon euh //* ». Cette violence ayant, de plus, du mal à s'exprimer, elle fait irruption dans le discours de manière peu contrôlée à certains moments, semblant étouffer Anne qui a alors des difficultés à produire un discours bien construit, et accompagnant ses propos revendicatifs de mots triviaux voire vulgaires comme « *vachement* », « *truc* », « *bordélique* », etc.

Au niveau psychique, le mécanisme de clivage sert à protéger l'identité propre des éléments négatifs, et grâce au mécanisme de projection, l'autre est investi des aspects négatifs que le sujet porte en lui. Si le sujet peut ainsi se protéger, la contrepartie est qu'il se voit « obligé d'accorder pleine croyance à ce qui désormais est soumis aux catégories du réel » (Laplanche et Pontalis, 1988). Il n'est pas sûr que cela soit un inconvénient pour Anne, car même si elle se retrouve en position difficile pour gérer ses rapports avec les autres, il est indéniable qu'elle réussit, au terme de ce processus, à accéder à ce qui lui fait le plus défaut. Elle se crée en effet une représentation de la réalité, ce qui lui apporte ainsi ce qui lui manquait : des repères.

Il me semble que nous refermons ainsi une boucle. Il est possible en effet de lire maintenant les stratégies utilisées par Anne comme un ensemble tout à fait

cohérent. Tout partant de la crise identitaire, l'absence de repères constitue ce qui est la principale difficulté à résoudre. Les nombreuses attaques qui ponctuent l'entretien et les manières de se démarquer des autres tout en se valorisant seraient alors la manifestation d'un processus de projection, utilisé de manière massive, permettant à Anne d'évacuer la souffrance interne tout en créant à l'extérieur d'elle une certaine réalité. Cette réalité qu'elle crée lui apporterait ainsi les points de repères initialement défailants.

On ne peut s'empêcher de penser que cette construction est fragile, et la preuve en est fournie par l'existence, dans le discours, de soudaines volte-face interrompant les assauts. Pour comprendre le sens de ces aller-retour entre attaques et retraits, il faut prendre en considération le fait que toute attaque porte en elle la crainte d'une contre-attaque qui viendrait menacer l'intégrité personnelle. C'est ce qu'indique Winnicott, lorsqu'il explique comment l'émergence du moi séparé s'accompagne dans la petite enfance « d'un affect d'angoisse spécifique teinté d'une attente de persécution » (Winnicott, 1970). C'est pourquoi, dans l'entretien avec Anne, nous trouvons des réactions de persécution et l'expression de la culpabilité.

Cessant de se présenter en acteur, Anne prend parfois la position de la victime. C'est ainsi que j'interprète sa façon d'exposer un certain nombre de difficultés liées à la situation de formation. On peut en effet se demander comment Anne va faire puisque « *y'a des fois on a deux cours qui se chevauchent* » et que « *tous les lundis tous les mardis qui sont normalement réservés pour bosser tout seul sont maintenant pris par des conférences* ». On sent d'ailleurs sa résignation dans « *y a pas grand chose à faire* ». De même, elle exprime son impuissance de victime autant dans le ton que dans le

- 120 -

contenu lorsqu'elle indique « *on n'avance pas parce que c'est trop mou parce que euh fff* », « *c'est très lent enfin très mou* », « *on perd énormément de temps en discussions oiseuses* ».

Notons cependant que ces paroles viennent en même temps étayer une attaque située au tout début de l'entretien : « *c'est pas bien ça sert à rien c'est des choses qu'on sait déjà* ». La situation de victime vient aussi en écho aux reproches sur le « non-dit » : « *j'ai aucune réponse* », « *on n'est pas assez sensibilisé à des problèmes qu'on va rencontrer* », « *je trouve que cette formation-là elle répond pas à ces peurs que j'ai* », « *même à l'IUFM on nous en parle pas alors que c'est important aussi comme problème* ». Si, se posant comme victime, Anne a abandonné l'utilisation des attaques dans ses propos, on peut se demander si le fait de se poser ainsi en victime ne peut pas être parfois une manière de les justifier, même si cela marque bien une certaine impuissance.

Loin d'une éventuelle connotation revendicatrice, l'expression de la culpabilité joue un rôle différent mais primordial. On rencontre d'abord quelques marques formelles, soit adressées à l'interviewer : « *c'est hyper décousu tout ce que je vous raconte* », « *je dis n'importe quoi* », soit générales à propos de son comportement dans la formation : « *je sais qu'en prépa on a des avantages* », « *c'est de ma faute il aurait fallu faire en sorte que ça me manque pas* », « *j'aurais dû voir tout ça toute seule* ».

Surtout, l'expression de la culpabilité se retrouve dans le déroulement même du discours et a alors une fonction très importante puisque c'est son irruption qui met fin à l'expression de la violence intérieure d'Anne. Le discours comporte en effet, surtout au début de l'entretien, une succession de séquences qui ont une structure identique, des sortes de « réparations » venant chaque fois clore les attaques. Par exemple, après avoir attaqué les enseignants dans « *c'est une flemme des profs hein une*

flemme où ils sont dans une haute sphère intellectuelle », Anne fait une pause de huit secondes et indique « *moi je suis contente* », expression qu'elle renouvelle quelques instants plus tard. Le déroulement de la séquence est chaque fois le même : après un nombre variable d'attaques, Anne exprime un élément positif la concernant comme « *c'est assez efficace* », « *je suis satisfaite* », « *je trouve ça bien* », « *je trouve ça intéressant* ». De fait, on constate que l'expression des revendications n'entraîne pas d'apaisement mais qu'elle semble au contraire autoriser de nouvelles revendications. C'est alors la culpabilité liée à l'attaque qui périodiquement met fin à l'expression de la violence intérieure et l'apaisement est procuré par l'expression que tout va bien, ce qui procure alors la réassurance narcissique. Puis c'est la restauration de l'objet attaqué qui permet le retour au calme. Ainsi, dans la séquence rapportée précédemment, le fait d'être « *contente de plein de trucs* » se conclut par « *la plupart des profs sont très disponibles* », qui fait office de réparation alors que ces mêmes profs étaient peu avant présentés de manière très négative (la « *flemme* »).

Il est donc évident que toute attaque de la part d'Anne faisant peser sur elle la menace d'une rétorsion destructrice, elle s'en prémunit ainsi. On peut alors considérer cette manière de procéder comme étant une stratégie qui se présente comme complémentaire de la précédente mais n'en est pas très éloignée. En effet, si Anne « répare », elle prend aussi grand soin de ménager certaines personnes, comme « *madame R.* » ou « *l'équipe de Z.* ». Ce faisant, on peut considérer qu'elle projette aussi de bonnes choses à l'extérieur d'elle pour pouvoir s'identifier à ces figures-là. Elle me fait penser à la façon qu'ont souvent les adolescents de considérer leurs parents. Lorsqu'ils en parlent, ils manifestent à la fois leur désillusion de ne pas avoir les parents qu'ils voudraient avoir (recherche puis deuil des parents idéaux), tout en

espérant être toujours aimés d'eux. Il me semble que la revendication d'Anne est de même nature : les enseignants ne sont pas ces êtres « hors du commun » qu'elle aurait voulu rencontrer et auxquels elle rêvait de s'identifier et elle doit faire le deuil de cette vaine attente et de cet espoir déçu. En même temps, lorsqu'elle dit que « *les profs devraient quand même faire l'effort de mieux enseigner* », ne peut-on pas entendre qu'elle demande à être prise en considération, à être aimée ?

Je me suis consacré un peu longuement à l'analyse de l'entretien avec Anne parce qu'il me semble que l'on peut discerner dans le discours qu'elle tient la réactualisation de processus vécus antérieurement. En effet, le lien que l'on peut établir entre les attaques, l'expression du désir de se démarquer, et la présence de sentiments de culpabilité permet d'émettre l'hypothèse que la situation de formation et ses contraintes réactivent les clivages présents chez Anne. On sait que, tout au long de la vie de chaque individu, les positions ne sont jamais dépassées mais réactualisées par des situations externes qui viennent remettre le sujet dans des positions archaïques. Nous pouvons considérer que nous sommes vraisemblablement devant une telle situation. Aussi, le contentieux qui s'exprime envers « les profs » ne serait ici que l'expression d'un contentieux plus ancien envers les parents : tout ce qui peut renvoyer à une figure parentale étant susceptible d'attirer la revendication, les enseignants serviraient donc de support à cette image parentale.

Les stratégies mises en œuvre par Cathy

À la différence d'Anne, l'environnement de Cathy ne représente sans doute pas, pour elle, la même menace. En effet, les attaques qu'il suscite sont beaucoup moins violentes bien que, là aussi, présentes tout au long de l'entretien : « *on a eu euh très peu de formation pour*

l'instant », « *ce stage-là aurait plus être euh étalé peut-être dans l'année* », « *le niveau de la dissertation littéraire est peut-être exagéré* », « *c'est peut-être un peu dommage* », « *c'est pas trop normal* », « *ça pêche un peu quand même* », « *on aurait eu le temps* ». Dans ces expressions, toujours empreintes de retenue, on trouve chaque fois la présence d'un atténuateur comme « *peut-être* » ou « *pour l'instant* » ou l'utilisation d'un conditionnel, ce qui ôte beaucoup de puissance aux attaques qui prennent ainsi davantage l'allure de simples reproches.

En fait, si les attaques sont autant atténuées, je pense que c'est parce que Cathy a choisi une stratégie différente de celle utilisée par Anne. Pour exister dans la formation, plutôt que l'affrontement, Cathy préfère la soumission.

Parmi ses manifestations, on rencontre d'abord la présence de la résignation marquée par l'emploi de « *de toute façon* » : « *de toute façon il faut bien se plier* », « *de toute façon c'est le le passage obligé* ». En même temps, des expressions comme « *c'est entrer dans un moule* », « *faut que je me plie* » indiquent qu'elle se soumet, même si elle n'a pas renoncé « *je me dis que ça va venir* », « *ça viendra après sans doute* », et même si elle ne peut cacher une certaine déception « *je suis encore un un petit peu déçue quand même* », « *c'est de la déception mais pleine d'espoir* », « *je suis pas déçue (silence) oui non je me dis que ça va venir* ».

On rencontre ensuite une certaine compréhension « *bon ça se comprend* », « *je me disais ben c'est pas grave* », qui se prolonge par une adhésion « *je suppose que* », « *c'est normal qu'on nous demande* », « *je me dis que c'est certainement réfléchi et justifié* ». Et c'est sans doute pour cela que Cathy « *espère* », et qu'elle est « *pleine d'espoir pour la deuxième année* ». Il n'est donc pas étonnant de l'entendre conclure l'entretien par « *je suis*

très satisfaite » même si elle a dû adhérer à « *l'optique qu'on nous demande d'adopter* » et que, pour cela, il lui a fallu mettre certaines choses « *entre parenthèses* ». Et même si « *on ne peut pas avoir entièrement confiance* », en fait, l'espoir qu'elle se donne est bien sa ressource ultime « *s'il n'y avait pas ma récompense en fait derrière* » et sans lui, il est probable qu'elle n'agirait peut-être pas ainsi.

On peut considérer que nous sommes là devant des manifestations de la soumission et nous constatons que Cathy essaie d'accepter ce qu'on lui propose. Elle fait d'ailleurs siennes les exigences de la formation puisqu'elle refuse le comportement des autres stagiaires qui mettent en doute la valeur de ce qui leur est proposé « *c'est de la perte de temps on a autre chose à penser* » ou qui se dispensent de certains cours, et ce, en des termes très forts « *ce qui me paraît un peu fou* », « *c'est aberrant* ». La force même des termes employés traduit à quel point elle a besoin du cadre que la formation lui fournit, la remise en cause de ce cadre par d'autres lui étant devenu insupportable, c'est-à-dire impossible pour elle. Ce qui est proposé n'est « *vraiment pas de la perte de temps* » et elle cherche des arguments pour justifier sa position « *c'est au moins une ouverture sur le métier* ». On retrouve là, me semble-t-il, une démarche analogue à celle qu'indique René Kaës lorsqu'il parle d'un migrant qui, pour exister dans son nouvel environnement, « *s'assigne à être, pour exister, conforme à l'objet supposé de l'autre* » (Kaës, 1979). Ici, la soumission amène Cathy à justifier le bien-fondé de la formation qu'elle reçoit, justifiant du même coup son acceptation de cette formation. Cette stratégie peut expliquer aussi le fait que Cathy se soit positionnée comme élève, l'élève qui subit et accepte tant bien que mal ce qui lui est proposé dans la mesure où il lui semble que c'est le meilleur moyen d'obtenir ce qu'il souhaite, ici l'accès au métier d'enseignant.

- 125 -

Le but à atteindre est alors le moteur de son attitude et a pour conséquence un découpage du temps : il y a un « avant », la période qui précède le concours, et un « après », qui se focalise sur l'année prochaine. La situation de formation dans laquelle se trouve Cathy la déstabilise et cette manière de découper le temps a pour but de rétablir des repères lui permettant de retrouver une logique à ce qu'elle vit. La crise tendant à mettre en lumière la complexité des situations dont l'individu n'a ordinairement pas conscience, une certaine radicalisation des attitudes et des sentiments a alors pour but d'essayer de réduire l'agitation intérieure. Le choix que Cathy effectue conditionne et ordonne ses perceptions et l'amène effectivement à les radicaliser et l'ensemble de son discours porte cette marque du découpage « avant / après ». Cela constitue un point de repère qui se révèle essentiel pour Cathy car il lui permet d'ordonner ce qu'elle vit. Le fait d'être « élève » repousse d'abord le changement à plus tard, « *une fois que je serai vraiment sortie de ce monde-là ben je pourrai / je pourrai prétendre à l'autre* », position qu'elle justifie par le fait qu'elle ne peut accéder à l'autre monde puisque « *la préparation de ce passage-là n'est pas assurée à mon avis pour l'instant* ». Ensuite, il permet de mettre en valeur le concours qui devient le pivot autour duquel le temps s'ordonne et donc un repère par excellence. Contrairement à Anne qui ne mentionne à aucun moment ce concours et parle comme s'il était déjà passé, Cathy indique explicitement que cela représente pour elle un obstacle : « *les écrits euh / pour moi marquent vraiment un passage* », « *je crois qu'il va y avoir quand même un tournant fin mars une fois les écrits passés* ». En plus de ces deux mentions, différentes métaphores sont utilisées pour parler du concours :

- le passage : « *la préparation de ce passage-là* », « *prendre vraiment en charge ce passage-là* », « *que ce*

- 126 -

passage là se fasse », « *c'est le passage obligé* », « *je m'attendais à un passage disons plus progressif* » ;
- la passerelle : « *la passerelle pour accéder à l'autre monde* », « *ce serait une passerelle* » ;
- le cap : « *le cap des écrits* », « *passer le cap* » ;
- la barrière : « *la barrière du concours* », « *passer une barrière* », « *on a la barrière du concours* », « *tant que j'aurai pas franchi cette barrière* » .

Ces expressions viennent s'ajouter aux dix mentions du « *CAPES* », aux vingt-deux emplois de « *concours* » et aux douze utilisations de « *écrits* » comme « *une fois les écrits passés* ». Si l'on ajoute encore les quatre emplois de « *épreuve* », on ne peut que constater le fait d'une très grande présence de ce repère dans le discours. On peut donc affirmer qu'il est, pour Cathy, le signe même du changement autour duquel tout peut s'interpréter. C'est tellement le cas d'ailleurs, qu'il n'y a pas de changement avant lui : « *pas vraiment de différence avec la licence où j'étais l'année dernière* », « *pas vraiment de différence* » avec la fac, « *pas vraiment de différence* » entre elle et ceux qui préparent seuls le concours. Alors que, « *une fois passé le concours* », tout semble possible et dans la manière dont Cathy projette l'avenir, on trouve la trace de ce qu'Edgar Morin appelle « les aspects magiques de résolution de crise » (Morin, 1976) et qui consiste pour l'individu en crise à se réfugier par exemple dans le rêve et l'illusion.

Nous avons déjà rencontré l'espoir et l'attente de la « récompense ». On relève en plus une grande impatience dans les propos de Cathy qui a « *hâte de passer vraiment le cap* », et « *hâte d'enseigner* ». Cela laisse supposer qu'elle a beaucoup d'espoirs concernant « l'après passage » : « *j'ai hâte de faire passer ce que j'aime et ce que j'ai appris* » et « *plus vite j'aurai coupé avec le milieu d'étudiant et mieux ça sera* », « *je suis pleine d'espoir pour la deuxième année* ». Notons que si l'avenir apparaît

plein de promesses pour Cathy (« *faire ce que j'aime* »), son attitude a pour effet immédiat de reporter la satisfaction éventuelle de ses désirs à un futur tout de même assez incertain, ce qui pourrait expliquer son impression de « *passer à côté de beaucoup de choses* » et son souhait de ne pas effectuer une année supplémentaire.

Le clivage que l'on note à propos de la perception du temps se retrouve aussi dans celle de l'espace, à propos des « deux mondes » que nous avons déjà vus. Il semble en effet que Cathy ait beaucoup de mal à faire le lien entre ce qu'elle vit en différents endroits puisque venir à l'IUFM « *c'est entrer dans un autre milieu* ». Le conflit intérieur qu'elle vit s'exprime d'ailleurs aussi dans son propos sur le cloisonnement car même si « *c'est pas trop normal que l'université et l'IUFM me paraissent comme ça deux mondes vraiment cloisonnés* », elle a bien « *l'impression d'un cloisonnement en fait entre l'université et l'IUFM le même cloisonnement qui se retrouve chez les enseignants quoi les universitaires et puis les formateurs* ». Je ne puis m'empêcher de lire là la trace d'un clivage interne à Cathy qui ne sait réellement pas quelle place occuper et qui, pour exister, a cloisonné son environnement et la perception qu'elle en a. Ce qui me semble remarquable, c'est la façon dont Cathy se sert de cet environnement pour traduire son conflit psychique interne. On retrouve d'ailleurs ce procédé tout au long de l'entretien qui met ainsi en relief un certain nombre d'oppositions liées à des situations qui semblent vécues de manière paradoxale. Par exemple :

- l'opposition entre la préparation au concours et la préparation au métier : « *je serai pas notée sur mes compétences de professeur / je serai notée sur mes connaissances acquises dans l'année et pendant ma scolarité* », « *la moitié de la semaine je suis en train de préparer un concours et l'autre moitié en train de*

préparer de me préparer à un métier euh / c'est pas du tout le même objectif » ;

- l'opposition entre son impatience et une certaine angoisse : alors qu'elle dit dix fois « *j'ai hâte* » et se fait de l'avenir l'idée d'un temps qui résoudra ses problèmes, elle laisse en même temps échapper des sentiments d'angoisse quant à l'arrivée dans « l'autre monde » qu'elle redoute aussi : « *on va quand même être balancé sur le terrain sans vraiment de repères* », « *j'ai peur en fait que la chute sur le terrain soit pas toujours évidente* » ;

- l'opposition entre la théorie et la pratique : elle trouve que « *pour l'instant c'est très théorique* », que « *ça reste très théorique* » alors qu'elle voudrait « *voir quelque chose de plus pratique* » ; l'an dernier, déjà, « *je m'attendais à du pratique et c'est resté très théorique* » et d'ailleurs, le concours ne porte pas « *sur des choses pratiques* » mais « *c'est toujours de la théorie* » ;

- on rencontre même une opposition entre « se taire » et « parler » : « *en didactique j'hésite pas à intervenir alors qu'en cours d'amphi où on sent enfin une tension en plus on sent que c'est la préparation d'un concours jamais je n'oserais intervenir* », ce qui va jusqu'à « [d'un côté] *on nous laisse parler* » et « [de l'autre] *on écoute et on écrit* » ce qui fait que « *notre esprit critique et d'initiative peut enfin fonctionner le vendredi* » !

Le conflit psychique dont on retrouve la trace tout au long de l'entretien est en fait le même que celui qui est toujours présent en chaque individu depuis sa naissance. À chaque fois que se pose la question de grandir et d'évoluer, il faut à la fois quitter des repères familiers que l'on voudrait garder mais qui ne permettent pas l'évolution et accepter l'inconfortable inconnu qui permettra que se réalise l'évolution et l'acquisition de nouveaux repères. Pour Cathy, on a une parfaite illustration de cette difficulté puisqu'elle s'accroche à une place qu'elle souhaite quitter

- 129 -

le plus tôt possible tout en espérant accéder à une autre à laquelle elle aspire tout en la redoutant. Le paradoxe central est peut-être le fait qu'elle dit être très impatiente d'accéder à une autre place alors qu'elle-même adopte une attitude qui peut être qualifiée de régressive, en se situant comme élève. On peut se rendre compte qu'en même temps elle pressent sans doute le changement lorsqu'elle emploie des formules telles que « *c'est tellement éloigné je pense de ce que je vais connaître après* » et « *c'est bien éloigné de ce qu'on va connaître plus tard* ».

En même temps, Cathy laisse penser qu'elle n'a pas le choix : « *de toute façon il faut bien se plier* » à l'obligation qui lui est faite d'attendre et elle se présente ainsi comme « victime » puisque son attente est vaine : « *on nous disait déjà ça l'année dernière et cette année on nous le redit encore (silence) c'est long quoi pour moi* ». De même, on lui impose « *d'apprendre des choses comme l'ancien français* » dont elle pense que cela ne sert à rien. Sans compter que ce qu'elle endure est « *peut-être lié aussi à la discipline des lettres* » puisqu'il semble qu'en comparaison avec ce que lui a dit un étudiant préparant le CAPES de physique-chimie, les choses soient pires pour elle.

Si Cathy ne s'empêche cependant pas d'exprimer son désaccord avec ce qui lui est proposé et qui est source de difficultés pour elle, elle attribue la responsabilité de ce qui lui pose problème à un « on » désignant les formateurs en tant que représentants de l'institution de formation, se posant là aussi comme victime : « *on nous fait bien sentir que les places sont chères* », « *on nous parle pas en tant que futur enseignant* », « *on nous sape le moral* », « *on nous le permet pas trop ici* ». Il en est de même dans la manière dont elle s'imagine échouant au concours : tandis qu'elle respecte les règles et d'autres non, « *au bout du compte ils auront peut-être leur CAPES et pas moi* », c'est-à-dire qu'elle serait victime de sa soumission au

système ! On retrouve ainsi dans son discours des réactions de persécution et des positions de victime qui sont bien le signe que Cathy est engagée dans un processus de changement.

Pour terminer, on peut encore noter que, comme pour Anne, on trouve, dans les propos de Cathy, l'expression de la culpabilité qui est attachée, là aussi, au désir de changement. Nous avons déjà remarqué ce phénomène lorsque Cathy dit « qu'elle n'a pas le droit » et l'on trouve aussi des traces de cette culpabilité dans des formules comme « *je me suis pas tellement renseignée non plus* », « *je me contente pas de ce que j'ai* ». Se désigner victime d'un « on » permet aussi de projeter à l'extérieur de soi la culpabilité liée au désir de changement de manière à mieux vivre les ruptures qu'il provoque.

Comme chez Anne, la structure du discours porte parfois la marque de cette culpabilité. On rencontre ainsi des séquences, certes beaucoup moins nombreuses et développées que chez Anne, mais en tout point identiques, où la réparation survient dans la foulée de ce qui aurait pu se développer en attaque. Par exemple, on a d'abord un reproche : « *où ça pêche un peu quand même c'est en formation pratique* », puis la volte-face : « *c'est pas justifié du tout ce que je dis peut-être* » et la réparation : « *c'est certainement réfléchi et justifié* » ce qui permet de considérer que tout va bien « *tout reste à venir* ». On pourrait, dans le même sens, interpréter aussi la retenue des attaques, notée au début de l'étude de cet entretien, par la présence de cette culpabilité et analyser ainsi les emplois des atténuateurs - « *peut-être, pour l'instant, [...]* » - et les utilisations de « *je ne sais pas* » avec parfois une combinaison de l'ensemble « *je ne sais pas le niveau de la dissertation littéraire est peut-être exagéré aussi* ». On pourrait alors conclure que si la retenue est si prononcée chez Cathy, c'est sans doute parce qu'elle a

particulièrement besoin de ménager l'objet auquel elle s'est soumise, faute de quoi cette soumission n'aurait sans doute plus aucun sens.

L'étude approfondie de cet entretien permet de dépasser largement ce que l'on peut en retenir lors d'une lecture qui reste attachée au seul manifeste du discours. En effet, sous un calme apparent et une certaine sérénité, avec une résignation sans doute acceptée grâce à un espoir qui se veut chevillé au corps, se cache une souffrance psychique réelle. La remise en cause de soi est profonde et le prix à payer semble élevé : ce n'est en effet que par la négation de quelque chose de soi que ce qui lui est proposé peut être vécu : « *quand on est sur les bancs de la fac on oublie presque pourquoi on est là* » et « *c'est comme si début octobre on nous avait dit bon vous mettez entre parenthèses l'objectif premier pour lequel vous êtes là* ». Si cette négation est la condition pour que Cathy puisse exister dans le parcours de formation qu'elle doit suivre, on peut se demander quel profit elle tirera de son année. D'autant que le « *vous y repenserez plus tard* » qui fait suite au sentiment de « *devoir faire abstraction du but et de la finalité de l'année* » n'est sans doute qu'une traduction supplémentaire de l'impatience que nous avons notée. Cette impatience pourrait être alors simplement la traduction du désir de retrouver un équilibre ou une stabilité permettant de restaurer une certaine perception de soi-même. On comprend que le changement étant douloureux, Cathy souhaite « tourner la page » au plus vite. On peut se demander, dans cette optique, si en mettant ainsi « entre parenthèses » les raisons de sa présence en formation et en attendant impatientement de se retrouver soi-même, Cathy ne risque pas, lors de ces retrouvailles, de mettre alors, d'une certaine manière, son année de formation à son tour « entre parenthèses ».

Les stratégies mises en œuvre par Virginie

Nous avons vu, dans l'étude des traces de la crise identitaire, que Virginie était particulièrement en quête de points de repères. En fait, il semble que la situation dans laquelle elle se trouve la déroute plus particulièrement à cause de ce qu'elle perçoit de ses enseignants. Il est probable en effet qu'elle s'était faite une conception de ce qui l'attendait en formation à partir de l'idée – dont elle n'avait sans doute pas conscience – qu'elle se faisait des enseignants. Par exemple, « *j'attendais des enseignants qui forment des futurs enseignants qu'ils nous stimulent* ». Mais ce qui lui est proposé de vivre ne correspond pas à ce qu'elle avait imaginé. Aussi, le ton est donné d'emblée « *je suis pas très satisfaite* » et les enseignants sont naturellement « sa cible ». L'entretien fait donc rapidement état des « *reproches que je ferais* » et, sans la virulence d'Anne mais avec moins de retenue que Cathy, Virginie expose ses griefs avec un détachement apparent « *voilà ce que j'ai là-dessus* ». Nous allons constater que, comme pour les entretiens précédents, on peut retrouver, dans cet entretien, des propos qui peuvent s'analyser comme des attaques, qui sont accompagnés de sentiments de culpabilité, qui reflètent une position de victime, ou qui mettent en lumière des clivages.

À côté d'attaques générales telle que « *il n'y a pas de volonté non plus de la part de certains professeurs* » ou « *c'est ça qui manque dans ces cours c'est du dynamisme* », ou encore « *y'a beaucoup de choses qui sont un peu je dirais inutiles* », on rencontre des attaques dirigées vers deux pôles, le français et le grec : « *pour les cours de français il manque l'histoire littéraire* » et « *nous notre prof de grec il nous demande de faire des commentaires sur des textes mais c'est de la paraphrase qu'il fait* ». Ce qu'elle résume ainsi : « *la grosse lacune* ».

c'est ça c'est l'histoire littéraire en français et puis en grec c'est vraiment pas satisfaisant du tout ».

Comme nous l'avons déjà vu dans les autres entretiens, la culpabilité liée à l'attaque amène à atténuer les dires. C'est ainsi que le couple « attaque / culpabilité » fonctionne aussi dans le discours de Virginie qui tempère ses propos par des formules comme « *maintenant bon je suis pas à la fin de l'année encore donc euh* » ou « *enfin ça c'est vrai c'est un avis personnel (rire)* », ou encore « *je suis désolée (rire)* ». Dans le même sens, l'attribution aux enseignants de la responsabilité de certaines carences est atténuée par le fait que « *les profs de fac jusqu'à présent / il n'y en a pas beaucoup qui sont formés pédagogiquement* ». On rencontre aussi l'expression de la culpabilité dans ce qui est vécu en formation, dans un mouvement de retour vers soi de la responsabilité : « *c'est vrai on n'est pas toujours les premiers à se jeter pour par exemple faire de la traduction ou tout ça parce que bon on est un petit peu couard (rire)* », « *ça c'est des lacunes qu'on a* ». Il est à noter que tous ces propos sont très fréquemment accompagnés de rires : j'interprète cela comme le signe de la présence d'une certaine gêne que le rire viendrait tenter de masquer. De même, il faut remarquer l'emploi fréquent de « on » à la place de « je », ce qui facilite sans doute la verbalisation. Cependant l'expression semble parfois malaisée lorsque apparaissent dans le discours des sortes de bégaiements comme dans « *on on on on a le temps d'oublier* », ou « *les reproches je que je que je ferais* ». On peut penser que rires et « bégaiements » témoigneraient de la gêne générée par la culpabilité liée aux attaques.

La position de victime est aussi très nette dans certains propos : Virginie « *subit un oral* », on lui dit « *débrouillez-vous* », ou elle est considérée comme n'ayant pas sa place dans la formation : « *y'a un prof comme ça il nous dit tout le temps de toute façon vous êtes ignorants* »

vous savez même pas ça ». Elle fait aussi état de « mauvais traitements » réservés aux lettres classiques « *nous on passe par exemple pour des je sais pas quoi des poussiéreux euh / des nuls* », ce qui lui donne le sentiment d'être mise de côté, reléguée hors du temps « *le grec c'est mis c'est la matière préhistorique on dirait (rire)* ».

En fait, cette position de victime est souvent liée à un clivage que l'on peut traduire par l'opposition entre « bon traitement » et « mauvais traitement ». On retrouve en effet cette opposition à propos des cours « *pour les cours de latin il y en a un qui est très bien / et un autre qui est beaucoup plus* », « *c'est pas extraordinaire en grec c'est pas extraordinaire du tout / par contre je peux dire du grand grand bien des cours d'IUFM* », et à propos de la « *scission entre les lettres classiques et les lettres modernes* ». C'est aussi la même opposition au sujet des enseignants : « *à l'université y'a quelques profs qui sont vraiment très / ben qui savent faire puis d'autres [...] c'est de la culture du savoir donné en vrac comme ça* », « *y'a des gens qui viennent faire leur boulot pouf ils ont fini ils s'en vont // puis il y en a d'autres ben ils se donnent quoi ils font ça le mieux possible* ». C'est encore le même clivage qui est présent à propos du dynamisme : « *ceux-là sont très bien mais sinon je les ai veu dire à l'université le / c'était / non ça suivait pas quoi c'était pas aussi dynamique* », « *le vendredi quand on fait les cours de didactique [...] c'est très dynamique ça nous permet de bien assimiler de bien comprendre [...] mais euh mais sinon en latin en grec non* ».

Si, pour tous ces éléments, le discours de Virginie peut s'analyser sur les mêmes registres que ceux repérés dans les discours d'Anne et de Cathy, il faut cependant mettre en relief le fait que les séquences « attaques / expression de la culpabilité / restauration de l'objet attaqué » rencontrées chez elles ne sont pas toujours présentes dans son discours, le troisième terme de la

séquence étant parfois absent. Ceci a pour conséquence de laisser à certains griefs leur caractère assez incisif puisqu'ils sont exprimés sans apparente atténuation ni réparation postérieures : « *les profs de fac pour transmettre leur savoir c'est une horreur* », « *y'a un prof au point de vue humain c'est zéro y'a rien qui passe / avec ses étudiants* ». On peut alors se demander comment il se fait que des attaques peuvent rester sans réparation puisque toute attaque « est ressentie comme un danger pour l'intégrité personnelle » (Lipiansky, 1990) et donc source d'angoisse et de réactions de défense pour celui qui la profère.

Il me semble nécessaire de revenir à l'attente déçue dont Virginie fait état dès le début de l'entretien. Si elle ne sait pas exprimer ce qu'elle attendait, nous pouvons le lire en creux : il s'agit vraisemblablement de l'idéal qu'elle se faisait de l'enseignant. C'est en tout cas ce qu'exprime son dépit : « *je crois que les profs de fac jusqu'à présent / il n'y en a pas beaucoup qui sont formés pédagogiquement* ». C'est aussi ce qu'exprime son souhait puisqu'il faudrait « *donner en plus une formation pédagogique à ces gens là / qui forment des futurs enseignants eux-mêmes / ce serait pas un mal quoi // ça serait vraiment pas un mal* », cette absence de formation étant pour elle l'explication du fait « *qu'ils n'aient pas appris à donner* ». Si les enseignants qu'elle rencontre ne correspondent pas à son idéal, Virginie a alors besoin de garder intactes certaines attaques qu'elle leur porte. Elle va en effet s'appuyer sur celles-ci afin de mettre en œuvre une stratégie lui permettant de vivre les contradictions que génère ce que l'on pourrait appeler une « mauvaise rencontre ». C'est pourquoi elle s'identifie en utilisant l'opposition. C'est ainsi que « *quand on les voit je suis désolée (rire) pour beaucoup on n'a pas envie d'être prof* », « *quand je vois ces profs-là les profs de fac ou certains des profs en lycée il y en a certains ils donnent*

- 136 -

pas envie de suivre quoi », « *il est d'une suffisance qui fait qu'on se dit ben oui jamais devenir comme ça quoi / ne jamais devenir comme ça* ». De la même manière, elle refuse la façon de faire qu'ont certains enseignants et qui consiste à « *faire le professeur qui sait tout et les élèves qui savent rien* ».

Toutes ces appréciations négatives sont de véritables repoussoirs et d'ailleurs « *c'est moi des fois ça me désespère de voir ça (rire)* ». Elles peuvent être interprétées dans plusieurs directions :

- ce peut être une réaction à ce que Virginie ressent comme une menace pour sa propre intégrité : son « surtout pas ça » serait le refus d'un certain modèle, celui qu'elle se voit proposé par le comportement des enseignants ;
- ce peut être aussi une manière d'exister, l'utilisation de cette stratégie étant sans doute pour elle une nécessité pour s'affirmer elle-même, un peu comme l'enfant dans sa phase du « non » dont on sait qu'elle est organisatrice de la formation du sentiment d'identité ;
- ce peut être enfin une manière d'éviter de renoncer à son idéal car on peut comprendre, dans ses propos, que tout reste possible puisque les choses pourraient être différentes si les enseignants avaient été formés autrement.

Il est vraisemblable que cette stratégie d'une identification « réactionnelle »²⁰ a pour Virginie ces trois fonctions qui, d'une certaine façon, concourent toutes à la préservation de soi et de l'idéal dont elle est porteuse.

Mais ce n'est pas la seule stratégie qu'elle utilise pour vivre la crise. En effet, « *si on me demande comment je vois l'école de demain* » n'est pas du tout la question posée dans la consigne de départ mais c'est la question à

²⁰ De la même nature que « surtout ne pas être les mêmes parents que ceux que l'on a eus ».

laquelle elle a très envie de répondre. Conséquence de la préservation de soi effectuée grâce à l'opposition, cette question est la traduction de la manière dont Virginie peut alors se réfugier dans le rêve, pouvant ainsi mettre en œuvre une autre stratégie qu'elle développe plus particulièrement dans la deuxième partie de l'entretien : celle de la fuite dans l'idéal. Si je parle de fuite, c'est parce qu'il me semble que c'est la solution que Virginie a trouvée pour vivre sa formation, au sens où Edgar Morin parle de « solutions mythiques et imaginaires » (Morin, 1976).

On peut considérer que cela est sans doute révélateur de l'impossibilité où Virginie se trouve de résoudre les contradictions nées de la « mauvaise rencontre ». Elle est en fait dans une situation de *double bind*, coincée entre ses attentes et ses espérances d'une part, et ce qu'elle perçoit des réalisations des enseignants d'autre part, ceux-ci incarnant de plus, ce qu'elle risquerait en quelque sorte de devenir. D'une certaine façon, ce qui, pour elle, allait de soi - tellement de soi qu'elle ne sait pas le nommer - ne se réalise pas et, dans son imaginaire, ce ne peuvent être que les enseignants les responsables de cette déconvenue. On retrouve là une des « formes "crisiques" de réponse » qu'Edgar Morin appelle le « bouc émissaire à immoler » (Morin, 1976). Alors, plutôt que remettre en cause ce qui l'anime – et peut-être ses raisons d'être en formation – cette situation, comme en contre-choc, lui procure l'occasion d'un renforcement de son idéal et la fuite dans le rêve lui permet en même temps de refouler le désordre intérieur créé par les contradictions internes entre ce qu'elle imaginait et le modèle qu'elle rencontre. Elle peut donc se lancer dans un long développement sur ce « *qui serait bien* », tant pour l'école que pour les enseignants et les élèves.

Son projet peut se résumer autour d'une certaine idée du bonheur : il faut que « *les élèves aient une joie d'aller à l'école* », que l'école soit « *un lieu où on vient*

apprendre parce qu'on a envie d'apprendre » et qu'elle permette « *vraiment l'épanouissement d'un individu quoi et qu'il apprenne à son rythme* ». Pour cela, il faut une « *école chaleureuse* » et « *quelque chose d'harmonieux* ». Sans doute, sans s'en rendre compte, l'école à laquelle rêve Virginie ressemble-t-elle en fait à une famille « *un foyer tout ça bon / un petit foyer* ». D'ailleurs, « *on apprend très bien des choses quand c'est nos grands-parents euh quelqu'un qu'on aime bien qui nous apprend* ». Pour elle, la relation étant forte entre l'apprentissage et les sentiments, « *il faut un peu de jeu un peu d'émotion je dirais / un peu d'amour* » et comme le mot « amour » est difficile à manier « *l'amour y a plusieurs stades hein* », elle insiste davantage sur « la chaleur » et ce qui peut l'accompagner : « *un peu de chaleur un peu de tout ça quoi qui ferait que ça ferait un enseignement / ben / ça serait un peu une petite symbiose* ». Notons que la chaleur tient une place importante dans l'imaginaire de Virginie puisque c'est le premier élément qu'elle fournit en réponse à la question qu'elle se pose à propos de sa fille : « *j'aimerais bien qu'elle aille dans une école chaleureuse* ». Il est donc normal qu'elle le reprenne ensuite dans la façon dont elle se conçoit enseignante : « *j'aimerais bien faire comme ça que ce soit chaleureux* » car, pour elle, « *maintenant être prof ça doit être quelque chose de plus dynamique chaleureux* ».

Je ne peux m'empêcher d'interpréter cette façon d'espérer une école où tout le monde serait heureux comme la traduction d'une volonté de réparer un préjudice. Si, par exemple, on met cela en relation avec les dénonciations de l'attitude des parents « *si y'a beaucoup d'élèves en échec scolaire aussi c'est certainement parce que les parents n'ont pas envie de s'occuper de leur enfants* », la conséquence pour l'élève étant que « *si le parent se désintéresse ben lui il s'en fiche* », l'amour est

- 139 -

bien évidemment destiné à compenser le désintérêt. De la même manière, lorsqu'elle critique les gens « *qui vivent dans un monde qui n'existe pas* » ou qui « *font semblant d'échanger* », la chaleur vient restaurer la relation.

En même temps, il s'agit peut-être pour Virginie de réparer un préjudice subi personnellement. C'est en tout cas ainsi que l'on pourrait comprendre l'importance qu'elle attribue à l'ennui puisque, s'étant ennuyée « *moi j'ai longtemps appris des choses je m'ennuyais beaucoup* », elle a un compte à régler avec l'école « *c'est ça que je reprocherais à l'école que moi j'ai subi c'est l'ennui enfin // c'est des oui de l'ennui* ». Elle souhaite en conséquence que ses élèves puissent penser « *je vais apprendre des trucs et puis en même temps je me serai pas ennuyé* » puisque, pour elle, « *apprendre c'est bien mais faut pas s'ennuyer* ». Le problème de l'ennui « *c'est vrai que là y'a cette dimension d'ennui qui rentre en compte* » se retrouve jusque dans sa conception concernant le travail d'enseignant « *si huit heures par jour on s'ennuie à faire ce que l'on fait ça me plairait pas trop* ».

On peut avancer que le préjudice s'étend sans doute au-delà de l'ennui car il semble que Virginie ait aussi d'autres comptes à régler avec son passé d'élève. Par exemple, elle dit de son passé qu'il n'a pas été « drôle » : « *avant quand c'était plus sévère plus sectaire tout ça hein c'est sûr les enfants apprenaient // mais bon c'était pas non plus drôle* », « *tout ce que je dis c'est les autres profs quoi que j'ai eus et que je trouvais pas drôles // pas drôles du tout* » ; c'est peut-être pour cela que « *maintenant être prof / je pense que prof au vingt-et-unième siècle ça doit être autre chose enfin j'espère que ça va être autre chose* ». Elle présente certains de ses enseignants comme des personnes sans vie, que l'on met « *dans un placard et puis qu'on le ressort (rire)* », qui n'ont « *pas de vie à côté* » ; c'est peut-être pour échapper aux images d'enseignants mortifères qui font que « *on puisse*

s'empêcher de rire » qu'elle ne voudrait pas « *avoir des élèves qui quand ils viennent dans ma classe ils aient une trouille de moi* » mais préférerait que ses élèves « *soient contents de me dire bonjour* ».

Au terme de cette étude, on peut se rendre compte de l'importance et de la prégnance des images idéales présentes dans le discours tenu par Virginie. On peut, de plus, considérer que tout le processus d'idéalisation prend sa source dans l'expérience personnelle de Virginie qui voit les choses à partir de son propre vécu et veut refaire le monde pour se réparer elle-même. Cependant, cela ne l'empêche pas de s'interroger sur son positionnement car le fait qu'elle se place dans un refuge n'est pas absent de ses propos : « *mais j'ai peut-être une idée très utopique aussi* », « *je suis peut-être très utopique de dire que ça serait bien* », « *c'est vrai que c'est peut-être utopiste* » ; d'autant qu'elle justifie cela par le fait qu'il « *vaut mieux que j'aie des utopies à vingt ans que et après quarante ans (rire) j'en aurai peut-être moins* ». Il lui arrive même de laisser la réalité faire parfois irruption : « *j'ai pas enseigné donc je peux pas dire ce que je vais faire* ».

L'expression de cette conscience de se positionner « hors de la réalité » peut, bien sûr, être mise en relation avec une certaine culpabilité et c'est aussi une façon de se conforter dans la stratégie de la fuite. Elle est peut-être aussi à relier au fait que Virginie conçoit les enseignants comme des acteurs qui se mettent en scène ou qui font du cinéma « *comme un acteur se donne sur une scène de théâtre je crois que un prof c'est pareil on se fait du cinéma quoi* », « *moi je pense que les profs sont des acteurs / un petit peu quoi // un petit peu / ils font leur mise en scène* ». Peut-être peut-on voir, dans cette nécessité de « faire l'acteur », une autre manière de fuir, écho de la précédente. Alors, après le refuge dans une

école idéalisée, on aurait un nouveau refuge dans un rôle à jouer.

Il faut, pour conclure, s'interroger encore sur la signification de cette stratégie de la fuite que nous retrouvons à nouveau. On sait en effet que la fuite est un des comportements que l'on peut adopter en présence d'un danger et se demander de quel danger il peut s'agir dans la situation de Virginie.

À la première lecture, l'entretien que nous venons d'étudier prend l'aspect d'une sorte « d'hémorragie verbale » - puisque dans un temps de parole très voisin, Virginie produit deux fois plus de paroles qu'Anne ou Cathy - signe d'une recherche éperdue pour se forger des points de repère, recherche qui conduit Virginie à essayer tour à tour plusieurs solutions, cherchant et tâtonnant pour ordonner ce qu'elle vit et mettre au jour ses représentations sur le métier d'enseignant. Ne pas savoir à quelle place se situer étant particulièrement angoissant, la fuite dans l'idéal peut alors être le moyen de se procurer les points de repères qui lui font défaut. Cela traduit bien, en même temps, la difficulté liée au changement de place qui oblige à renoncer à un état antérieur pour accéder à un nouvel état.

Nous voyons aussi apparaître un « nœud central », trace d'une ambivalence dont Virginie n'a sans doute pas conscience. Lorsqu'elle parle de la mise en scène, elle indique en plus que cette manière de faire lui paraît nécessaire pour se protéger : *« c'est que de la mise en scène parce que ça permet de se préserver soi-même »*. Je mets cela en rapport avec ce qu'elle dit à propos des élèves : *« dans un prof on investit énormément de soi quand on est élève »*, *« on aime être aimé par son professeur »*. Ainsi, tout en aspirant, comme nous l'avons vu, à enseigner dans une relation d'amour, Virginie ressent en même temps la nécessité de se protéger de l'amour

auquel aspirent les élèves. Contradiction fondamentale, compromis irréalisable, c'est aussi l'écho du désir d'être à la fois à la place de l'élève et à celle de l'enseignant.

On touche sans doute là quelque chose qui se rapporte à un fantasme de toute puissance. On sent poindre d'ailleurs cette toute puissance dans le souhait de faire réussir les élèves presque malgré eux car, dans la mesure où, pour Virginie, l'enseignant est là pour que l'élève ait le désir d'apprendre, on est tout proche du contrôle de ce désir. D'ailleurs, si la trace du fantasme de toute puissance se retrouve dans le discours, « *pouvoir maîtriser oui c'est ça c'est pouvoir maîtriser* », « *c'est important pour l'être humain d'apprendre des choses et de maîtriser ces choses-là* », on en a aussi une autre indication dans le fait que Virginie pense qu'il est possible de refaire l'école et qu'elle pense savoir comment s'y prendre. On pourrait ainsi peut-être finalement interpréter le fait de se réfugier dans la fuite comme le moyen de préserver ce désir de toute puissance. Or le fait que Virginie préfère évacuer l'idée d'un changement « pour/en elle » au profit du souhait d'un changement de son environnement montre que même si cela mène à l'impasse que l'on vient de rencontrer, il semble que, pour l'instant, elle ne renonce pas. On peut cependant penser que c'est en s'engageant sur le chemin du deuil de cette toute puissance que Virginie parviendra à cesser de fuir, acceptant en même temps le changement de position auquel elle est conviée.

Conclusion

À ce stade, toute conclusion ne peut être que provisoire. On peut toutefois noter que l'étude approfondie du discours fait apparaître de nombreuses traces de vécu de crise ainsi que l'existence de différentes stratégies identitaires dans les trois entretiens étudiés. On pourrait

dire ainsi qu'Anne privilégie l'attaque, Cathy la soumission et Virginie la fuite. En même temps, on voit bien que plusieurs stratégies leur sont communes. Il en est ainsi de l'attribution d'une certaine « invisibilité » à l'environnement qui traduit la difficulté à trouver des repères, des reproches adressés aux enseignants et à la formation qui sont l'expression de leur « mal-être », de la manière de laisser entendre que l'on est victime pour mieux justifier les reproches, de la façon de restaurer, au moins en partie, les objets attaqués afin de ne pas être trop envahi par les sentiments de culpabilité. Il est sans doute possible de trouver encore d'autres signes de crise identitaire.

Au-delà, ce qui me semble important est le fait que l'on peut clairement établir, au terme de cette étude, qu'un processus de changement est initié dès la première année de fréquentation de l'IUFM, alors même que les étudiants qui y préparent le CAPES ne savent pas s'ils deviendront effectivement enseignants l'année suivante. Il semble donc que le fait d'être en formation dans l'espoir de devenir enseignant initie un remaniement identitaire qui précède le passage effectif de la situation d'étudiant à celle d'enseignant.

À ce stade de l'étude, la notion de crise identitaire se révélant fructueuse, il me semble qu'il est possible de poursuivre cette démarche pour chacune des quatre années prises en compte par la recherche du groupe. On peut ainsi espérer trouver des concordances ou des ressemblances significatives susceptibles de nous permettre de repérer quels liens il est possible d'établir entre les différentes situations vécues par les formés – et que les formateurs doivent supporter – et quelles spécificités se font jour selon l'étape de leur parcours.

Ce faisant, on peut imaginer mieux comprendre comment s'effectue ce passage de la position d'étudiant à celle d'enseignant et avancer alors quelques éléments pour

essayer de répondre à la question « comment se construit l'identité des enseignants ? ».

Éléments bibliographiques

Aulagnier Piera, *Un interprète en quête de sens*, Paris, Ramsay, 1986.

Barus-Michel Jacqueline, Giust-Desprairies Florence, Ridel Luc, *Crises, Approche psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

Erikson Erik H., *Identity youth and crisis*, 1968, traduction de Joseph Nass et Claude Louis-Combet, *Adolescence et crise, La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972.

Kaës René, « Introduction à l'analyse transitionnelle », in Kaës René, Missenard André, Kaspi Raymond, Anzieu Didier, Guillaumin Jean, Bleger José, *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Bordas, 1979.

Laplanche Jean et Pontalis Jean-Bertrand, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1988.

Lipiansky Edmond Marc, « Identité subjective et interaction » in Camilleri Carmel et coll., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

Morin Edgar, « Pour une crisologie », *Communications* n° 25, Paris, Seuil, 1976.

Mosconi Nicole, « Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants », *La prise de fonction des personnels de l'éducation, Actes du VIème colloque de l'AIRPE*, Sèvres, Centre International d'Études Pédagogiques, 1990.

Tap Pierre, « Identité », *Encyclopédia Universalis*, 1993.

Tap Pierre, Esparbes-Pistre Sylvie, Sordes-Ader Florence, « Identité et stratégies de personnalisation », in

Identité Développement Ruptures, Bulletin de psychologie
n°428, Janvier-Avril 1997.

Thom René, « Crise et catastrophe », *Communications*, n° 25, Seuil, 1976.

Winnicott Donald Woods, *Playing and Reality*, 1971, traduction de Claude Monod et Jean-Bertrand Pontalis, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.

Winnicott Donald Woods, *The natural process and the facilitating environment*, 1965, traduction de Jeannine Kalmanovitch, *Processus de maturation chez l'enfant, développement affectif et environnement*, Paris, Payot, 1970.

« Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents

Antoine Kattar

« Établir un dispositif, c'est introduire une rupture dans l'arrangement habituel des choses, pour en manifester un certain ordre. [...] C'est encore décider une rupture avec les appareils de travail utilisés. [...] Se laisser interroger dans son affiliation. [...] C'est aussi se trouver confronté aux parties de soi qui font retour [...] dans le cadre des dispositifs antérieurs » (Kaës, 2005).

Cet article est construit à partir d'une recherche réalisée pour ma thèse (Kattar, 2011a) concernant les modalités de construction identitaire des adolescents¹ vivant au Liban, pour laquelle a été mis en œuvre un type d'entretien que j'ai nommé « entretien clinique en groupe » à visée de recherche.

Après avoir décrit le contexte de ce dispositif de recherche et pour illustrer mon propos, je présenterai des extraits de l'analyse de l'un de ces entretiens réalisés en mai 2008. Dans un premier temps, j'évoquerai l'analyse d'une séquence dans laquelle je privilégie le repérage de certains phénomènes afférents à la tonalité émotionnelle groupale du moment puis, dans un deuxième temps, je mettrai l'accent sur l'identification des positions singulières de chacun-e des interviewé(e)s par rapport aux affects d'angoisse qui ont traversé l'ensemble des échanges au cours de l'entretien, et dont je fais l'hypothèse qu'ils ont été réactivés par la mise en situation d'interaction groupale. En dernier lieu, je proposerai des pistes de réflexion sur l'intérêt et les limites de ce type d'entretien.

1. J'utilise le terme adolescent de trois manières. Quand j'écris *adolescent* ou *adolescents*, il s'agit d'un terme générique. Quand j'écris *adolescents* et *adolescentes* je désigne plus particulièrement ceux et celles que j'ai rencontré(e-s) pour cette recherche. Enfin j'écris *adolescent(e-s)* lorsque je généralise mes résultats.

Le contexte de la recherche

Les adolescents auxquels je me suis intéressé, en grandissant au Liban, sont confrontés à des problèmes d'une très grande complexité qui bouleversent leurs repères personnels et sociaux. La situation d'insécurité qu'ils subissent est issue principalement des traces, dans leur vie privée et publique, des

« événements traumatiques » (Gannagé, 1999) liés à la guerre menée et subie par la génération qui les a précédés et à celles des guerres de 2006 et 2008 qu'ils ont subies avec leurs parents. Ces grands bouleversements, auxquels les adolescents libanais assistent et/ou participent, affectent leur vie psychique et interfèrent sur leur processus de subjectivation adolescente (Richard, 2001). Ainsi, dans ce travail, j'ai cherché à comprendre le retentissement du contexte socio-historique du pays sur leur évolution psychique et par quelles modalités ce contexte résonnait sur leurs transformations internes de sujets. Si grandir à l'adolescence c'est, comme l'écrit Ph. Gutton (2007), ce « mouvement de création de soi à partir du matériau en plein remaniement de l'infantile et du pubertaire, tous deux infiltrés par le culturel », comment les adolescents et les adolescentes libanais(e-s) font-ils-elles pour soutenir ce qu'il appelle leur propre processus de « création » adolescente (Gutton, 2008), alors que l'école, le quartier, la famille, tous les lieux où s'organisent leurs scènes sociales constituent un environnement en permanence instable et inquiétant ?

C'est ce questionnement qui m'a habité tout au long de cette recherche. Dans cet article, je me centrerai plus particulièrement sur deux thématiques récurrentes lors des entretiens, celle des effets de la guerre et celle de la question de l'émigration, d'autant qu'elles résonnent fortement avec ma propre histoire.

J'ai choisi d'inscrire cette recherche dans la perspective d'une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Ainsi, j'ai été conduit tout au long du processus de recherche à élaborer mes mouvements contre-transférentiels de chercheur vis-à-vis de ce questionnement. Et plus particulièrement, c'est au moment de l'analyse des entretiens que j'ai été véritablement renvoyé à ma propre construction identitaire adolescente qui s'est effectuée au Liban pendant la guerre civile de 1975 à 1990. Cet exigeant travail sur ma propre histoire reliée à celle du Liban, et notamment l'effort pour penser mon adolescence m'ont ouvert à l'écoute des adolescents d'aujourd'hui, et de leurs difficultés. Il a soutenu en permanence mes capacités d'analyse de leur propos.

Il m'a semblé nécessaire de restituer ici quelques fragments de mon parcours personnel et du parcours élaboratif que je me suis trouvé, en quelque sorte, contraint de faire, concernant mon adolescence et mon exil. Ces élaborations m'ont donné la possibilité de mettre en dialogue mon « moi adolescent » avec « mon moi d'adulte exilé » (Kattar, 2011a). Le travail psychique sur les affects que j'ai éprouvés au moment de la reviviscence de ce passé, à partir de cette recherche, a été décisif pour l'analyse de mon matériel d'entretiens. Car, dans une perspective clinique, les données recueillies ne relèvent pas seulement de ce que nous apprenons des sujets interviewés, mais également de ce que nous en comprenons à partir de nos propres mouvements psychiques de chercheur et, ici, plus particulièrement, d'interviewer.

Je suis Libanais naturalisé français et je vis en France maintenant depuis plus de 20 ans. En effet, j'ai été amené à quitter mon pays d'origine, le Liban, poussé par les événements économiques et politiques des années 1980, sous des injonctions parentales du style « *tu n'as pas d'avenir dans ce pays, saisis ta chance* », et ce, au moment où je pouvais bénéficier d'une bourse du gouvernement français. Ce vécu, je le partage avec bien d'autres sujets libanais qui ont une histoire proche de la mienne, mais chaque sujet appréhende selon des modalités singulières cette expérience de l'exil du pays. Je fais, quant à moi, quand j'évoque l'émigration, une différence importante entre « émigrants volontaires », cette catégorie de la population libanaise dont on parle régulièrement en faisant référence à la diaspora libanaise « estimée en 2000 à 12 millions » (Assaf, Barakat, 2003), et la catégorie qu'on pourrait qualifier d'« émigrants forcés » dont je fais partie. En effet, d'une manière générale, dans le cadre de la migration, « la perte des objets est massive, y compris les objets les plus significatifs et les plus précieux : personnes, choses, lieux, langue, culture, coutumes, climat [...]. Tout ce à quoi sont liés les souvenirs et des affects intenses et ainsi les parties du self et les liens correspondant à ces objets sont exposés au risque d'être perdus » (Grinberg L. et R., 1986) comme l'écrivent Léon et Rebecca Grinberg. Ces auteurs font l'hypothèse que le pays représente pour chacun des sujets une sorte d'« objet contenant » (Bion, 1970) au plan identitaire et que l'exil contraint chacun au deuil de ce contenant-là. Quant à moi, longtemps mû par une volonté impérieuse d'afficher une intégration réussie, j'ai refoulé certains éléments liés à mes origines, fort probablement pour échapper à l'envahissement du sentiment de nostalgie et d'étrangeté. Ce faisant, j'ai évité pendant longtemps le travail d'élaboration de la perte. Or, ce travail a été nécessaire pour accéder à la culture du pays qui m'a accueilli, sans renoncer à ma culture d'origine et dans une meilleure conjugaison de mes deux composantes identitaires. Aujourd'hui, je peux reconnaître que ma situation d'exilé a entraîné des conséquences équivalentes à celles d'un « traumatisme » au sens psychanalytique, avec des incidences subjectives auxquelles je ne pouvais pas échapper. L'émigration forcée a constitué pour moi un traumatisme au sens d'un événement « qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique » (Laplanche et Pontalis, 2002). Cependant cet événement a été aussi, même s'il a très profondément bouleversé mon organisation psychique, à l'origine de rencontres affectives et sociales qui ont contribué à la (re)construction de celui que je suis aujourd'hui. Comme l'écrit Stéphane Proia (2009) : « Dans l'absolu, la perspective d'une construction identitaire à partir d'une double culture représente une richesse apte à élargir les frontières moiïques. Mais l'inconscient se joue des lois du positivisme. Entre les injonctions à la perpétuation des traditions [...] et l'appel à l'effacement des différences et à l'interchangeabilité plutôt qu'un élargissement de la dialectique identificatoire associé à un remaniement des idéaux, c'est le clivage et

l'impossible en partage qui émergent. » C'est tout au long du travail sur cette recherche que je pense avoir contribué à l'atténuation de ce clivage à l'intérieur de moi. Je vais maintenant expliciter les raisons de mon choix de l'entretien en groupe.

Choix de l'entretien en groupe

J'ai choisi un dispositif inspiré de l'entretien clinique à visée de recherche en le transposant à un groupe restreint. Différentes raisons ont présidé à ce choix. Certaines sont en lien avec les conditions de faisabilité de la recherche. En effet, il est fort possible que la question de la faisabilité ait joué un rôle déterminant dans les modalités de recueil des données. Vu la distance entre les deux pays (France-Liban) et le temps que je pouvais dégager pour me déplacer régulièrement au Liban, j'ai été sans doute poussé à vouloir écouter plusieurs adolescents en même temps. D'autres motifs s'ancrent dans ma pratique professionnelle de psychosociologue habitué à mener des entretiens collectifs. Mais, au-delà de mon « habitus » psychosociologique, j'ai aussi estimé que la situation groupale pourrait être féconde pour que les adolescent(e)s s'autorisent à manifester leurs modalités de lien en interaction avec des pairs. De plus, je sais que le groupe offre aux adolescents une protection, en leur procurant un environnement étayant qui les autorise à des mouvements régressifs. Enfin, je suis parti de l'hypothèse que, si les entretiens cliniques individuels favorisent, sans conteste, l'accès aux dynamiques intrapsychiques, en revanche, ils permettent peut-être un peu moins aux sujets de mettre en scène leurs manières de réagir dans le cadre groupal aux effets de l'environnement social et culturel.

En effet, il s'est avéré au cours de l'analyse du matériel de cette recherche qui comprenait des entretiens individuels et des entretiens en groupe, que ces derniers m'ont permis de mieux identifier les résonances des enjeux sociaux et politiques sur le processus de construction des adolescent(e)s que les entretiens individuels. Ainsi, même s'il est classique dans les études psychosociologiques de considérer que le discours d'un groupe sur son environnement est révélateur de sa dynamique psychique interne et des conflits intrapsychiques des énonciateurs, il n'en reste pas moins que le groupe est un outil qui me semble privilégié pour accéder aux rapports conscients/inconscients des sujets à leur environnement. Évoquons maintenant l'entretien en groupe.

Cadre de l'entretien en groupe

J'évoquerai ici l'entretien en groupe que j'ai réalisé au lycée de Jezzine², une bourgade de la montagne libanaise. Le groupe comportait six adolescents, trois garçons et trois filles. Ils étaient âgé(e-s) de 16 à 17 ans au moment

2. Jezzine est l'une des principales villes chrétiennes à environ 73 km de Beyrouth, au sud du Liban, dans la montagne libanaise (1 000 mètres d'altitude du niveau de la mer). Ses principales activités tournent autour du tourisme, de l'agriculture, du commerce et de l'artisanat. Cette dernière activité est connue par la fabrication de couteaux. La ville de Jezzine compte environ 6 525 résidents. Quatre établissements scolaires publics accueillent 535 élèves. Et 798 élèves sont scolarisés dans les deux établissements scolaires privés (Source : Conseil du Développement et de la Reconstruction, www.cdr.gov.lb, chiffres de 2005-2006). Certains élèves viennent des villages limitrophes, car Jezzine est l'une des Caza - équivalent d'un département - (il y a trois Caza au sud du Liban) de la Mohafazah - équivalent d'une région - du Liban Sud. En effet, le Liban compte huit mohafazats. Cette ville touristique est réputée pour ses paysages naturels, ses ressources et sa cascade. Elle abrite la plus grande forêt de pins du bassin méditerranéen.

Antoine Kattar, Entretien clinique en groupe à visée de...

de l'entretien.

Après avoir souscrit aux préoccupations méthodologiques classiquement en usage, pour réaliser concrètement cet entretien, j'ai été présenté à un moment donné au chef d'établissement qui m'a réservé un bon accueil. Le jour de la rencontre, il m'a proposé de m'installer dans le Centre de Documentation et d'Information. Avant l'arrivée des adolescents et des adolescentes, j'ai aménagé l'espace (table et chaises) de sorte que chacun(e) puisse être vu(e) par les autres. Une fois installé(e-s), j'ai demandé l'accord de chacun(e) pour l'enregistrement. Tout(e)s les adolescent-e-s ont accepté l'enregistrement lorsque je le leur ai demandé. J'ai retranscrit cet entretien et je l'ai traduit en français car il a été réalisé en arabe libanisé³.

La consigne était très ouverte, à l'instar des consignes pour un entretien clinique individuel, pour solliciter la spontanéité de la parole de chacun, en même temps que pour favoriser une atmosphère d'écoute mutuelle. L'entretien a débuté par la consigne suivante : « *J'aimerais bien que vous me parliez comme ça vous vient, le plus librement possible, de, comment ça se passe pour vous, vivre au Liban* ».

J'avais explicitement énoncé une règle de discrétion quant aux propos tenus. Je me suis engagé à ne rien restituer du discours des sujets, dans mes recherches, sans rendre anonymes leurs énoncés. Cette règle de discrétion nous conviait, interviewés et interviewer, à ne rien restituer non plus de ce qui concerne les sujets à des acteurs de leur environnement. Cette règle constitue une barrière protectrice entre le groupe et l'extérieur, en particulier, dans le cadre de ma recherche, vis-à-vis des établissements scolaires qui m'ont accueilli et auxquels ces adolescents appartenaient comme élèves.

Les adolescents et les adolescentes du petit groupe que j'ai interviewé(e-s) à Jezzine sont scolarisé(e-s) dans le même établissement scolaire public de cette ville. Ils-elles se connaissent mais ne poursuivent pas tous-toutes leurs études dans la même classe : certain(e s) sont en seconde et d'autres en première. Conduire cet entretien dans cet établissement n'était pas anodin pour moi. En effet, j'y faisais en quelque sorte un retour car, au cours de la guerre dite « civile » de 1975, ma famille a fui les bombardements de Beyrouth pour s'installer pendant tout un hiver à Jezzine, me permettant d'y poursuivre une scolarité « normale ».

Après cette évocation rapide du cadre méthodologique, je propose quelques extraits de l'analyse de cet entretien dont j'estime qu'ils sont représentatifs de l'avancée des élaborations contre-transférentielles qui m'ont soutenu dans cette analyse.

Extraits de l'analyse

Avant de m'engager dans l'analyse de certains extraits du discours des

3. L'arabe libanisé est un arabe dialectal, c'est ce dialecte qui identifie l'origine nationale libanaise et constitue dès lors une référence identitaire. C'est la langue arabe parlée au Liban.

adolescents et des adolescentes, il me semble important de faire part de mes ressentis lors de la conduite de l'entretien, ainsi qu'au moment de la retranscription et de la traduction de l'entretien. J'ai fait explicitement le choix de conduire les entretiens en groupe pour ma recherche en les localisant tantôt dans une région côtière tantôt dans une région montagnarde. Cette préoccupation concernant le choix du cadre géographique est liée à l'histoire du Liban. Intégrer ces dimensions où géographie et histoire sont liées m'apparaissait pertinent pour envisager le choix du lieu des entretiens et la composition des groupes. C'est le sens des décisions que j'ai prises au niveau manifeste. Mais je ne peux « oublier » que Jezzine est ma ville « natale », la ville où nous allions régulièrement pendant les vacances d'été et où ma famille paternelle et maternelle élargie réside. J'avais imaginé que la prise de contact avec les établissements scolaires pour conduire mes entretiens de recherche pourrait en être simplifiée. Ce qui s'est avéré exact. Peut-être, en revanche, avais-je sous-estimé les effets de ces circonstances de l'entretien sur mon implication subjective.

En effet, je ne puis gommer que, depuis mon départ, que je considère comme un départ « forcé », du Liban, je reviens régulièrement dans ce pays, et que j'y rends visite à mes proches, notamment à Jezzine. Je ne peux, non plus, oublier que durant les années de l'occupation israélienne, ces retours à Jezzine constituaient pour moi une « épreuve », car je devais franchir les barrages filtrants mis en place par l'armée israélienne, en ayant un certain sentiment d'humiliation. Je conduis aussi, depuis quelques années, des interventions ponctuelles de formation (séminaire, recherche-action) à Beyrouth. En d'autres termes, je comprends aujourd'hui que, par ces allées et venues régulières, je me suis efforcé de maintenir vivants et actifs les liens que j'avais tissés au cours de mes vingt premières années dans ce pays. Les élaborations psychiques que j'ai conduites après la réalisation de l'entretien et lors de son analyse m'ont permis de comprendre que mes décisions explicites énoncées précédemment étaient sans doute dictées aussi de manière souterraine par un désir de réconciliation avec un passé refoulé, empreint de nostalgie, voire par une forme d'illusion de pouvoir retrouver ce que j'avais laissé en partant. En d'autres termes, comme l'écrit Francesco Sinatra (2005), il s'agissait peut-être d'« une tentative de reprendre contact avec le refoulé et de récupérer le monde maternel pour le réconcilier avec la nouvelle identité ». À mon adolescence, j'avais effectué ma classe de seconde à Jezzine dans le lycée public où sont scolarisé(e-s) les adolescents et les adolescentes que j'ai rencontré(e-s) pour cet entretien. Pas tout à fait dans le même lieu géographique, puisque le lycée a été reconstruit à un autre endroit de la ville, mais la localisation précise est de peu d'importance, me semble-t-il, car je crois qu'il s'agissait, sans que j'en sois véritablement conscient, en revenant dans ce lycée de retrouver quelque chose de mon passé qui serait resté intact.

Lors de la retranscription, j'ai constaté que les interviewés s'écoutaient

mutuellement et n'intervenaient pas tous ensemble. Cela m'a facilité la tâche pour reconnaître leur voix, outre que leur petit nombre et la différence de sexe rendaient plus aisée l'identification des énonciateurs du discours. Ce n'est que vers la cinquante-troisième minute (sur soixante-dix minutes) que les adolescents et les adolescentes ont commencé à parler avec un débit plus rapide et à réagir dans l'immédiateté aux propos des uns et des autres.

Conduite de l'entretien

En considérant ma conduite de l'entretien dans l'après coup, je relève treize relances de ma part. Elles étaient de plusieurs ordres. Certaines sont des reprises en écho d'interventions des interviewé(e-s) pour les inciter à développer davantage leurs idées. D'autres étaient plus directes, lorsque je cherchais à solliciter, par exemple, l'une des trois adolescentes qui n'avaient pas encore pris la parole en lui demandant son avis. Après certains silences de quelques secondes, je constatais que je proposais une reformulation de leurs propos. Certaines de ces reformulations me paraissent aujourd'hui énoncées prématurément. Il est fort possible que, au moment de l'entretien, j'ai été mû par la crainte que les membres du groupe basculent dans une « conversation » entre eux et perdent de vue la consigne. D'autres relances, me semble-t-il, avaient pour objectif des demandes de précision sur des thématiques ou des idées qu'ils évoquaient et pour lesquelles je souhaitais qu'ils en disent un peu plus long sur leurs représentations. À d'autres moments, je cherchais à ce qu'ils prennent en charge leur discours en l'énonçant à la première personne et évitent des propos un peu trop généraux à mon goût. J'observe qu'entre la vingt-et-unième et la trente-neuvième minute je ne suis pas intervenu : les interviewé(e-s) se sont, à ce moment-là, engagé(e-s) dans un échange entre eux-elles sur les guerres successives qui ont traversé le pays. J'ai alors estimé que les associations se déroulaient de manière très vivante et spontanée et que je n'avais pas besoin de soutenir ce processus associatif, sauf de manière non verbale. J'ai clôturé l'entretien, me semble-t-il, en me référant au cadre temporel, du moins consciemment, car le temps qui m'avait été octroyé par l'institution était écoulé. Mais je constate que j'ai arrêté l'entretien au moment où certains(e-s) d'entre eux-elles me sollicitaient sur la manière dont l'occident voit ses jeunes. Je craignais, peut-être, que les rôles ne s'inversent et j'avais peur d'en venir à évoquer ce que je pensais d'eux-elles, alors que j'étais très touché par ce que je ressentais de leur souffrance.

Modalités d'analyse

Pour l'analyse de ces entretiens en groupe, j'ai mis en œuvre deux procédures distinctes. Dans un premier temps, j'ai choisi de privilégier la dynamique longitudinale de l'entretien pour l'étudier en lui-même « comme une totalité organisée et singulière » (Bardin, 2003). Pour ce faire, j'ai

construit un découpage séquentiel qui me semble respecter mais aussi mettre en relief l'évolution de la dynamique de l'entretien. Puis, dans un deuxième temps, j'ai analysé, séquence après séquence, d'une part, le déroulé du discours manifeste des propos, et d'autre part, la tonalité émotionnelle des processus intersubjectifs à l'intérieur de chacune des séquences, pour autant qu'elle se laisse appréhender. En m'appuyant sur les apports de W.R. Bion, et plus particulièrement ceux extraits de son ouvrage *Recherches sur les petits groupes*, j'ai analysé, par exemple, certains phénomènes de résonance et de manifestations d'affects à l'œuvre entre les sujets du groupe, pour élucider des significations latentes de leur discours manifeste. Ces phénomènes qui s'inscrivaient au cœur d'un processus associatif intersubjectif, pouvaient se manifester de différentes manières : reprise des mêmes expressions, tonalité similaire des propos, circulation des affects.

Le second mode d'analyse des discours des interviewé(e-s) que j'ai mis en œuvre est centré sur la singularité des élaborations individuelles que les six adolescents et adolescentes ont pu mener au sein des échanges groupaux. Pour procéder à cette seconde analyse, j'ai isolé le discours de chacun d'eux-elles que j'ai tenté de comprendre en tant que tel, un peu indépendamment des interactions. Dans cette seconde analyse, j'ai mis l'accent sur l'identification des positions singulières de chacun-e par rapport aux affects d'angoisse. J'ai utilisé le terme de « position », en référence aux théories de Melanie Klein. Ce terme « désigne une constellation psychique cohérente regroupant les angoisses, les mécanismes de défense qui s'y rapportent et la relation d'objet qui en résulte » (Roussillon, 2007). Il rend compte des mouvements d'oscillation de la psyché qui n'est jamais figée, « attirée par des tendances plus ou moins opposées ou antagonistes » (Roussillon, 2007).

Au cours de l'entretien, les thèmes abordés n'ont pas été introduits par moi mais par les interviewé(e-s) eux-elles-mêmes. Ceci distingue assez nettement cet entretien d'un entretien semi-directif. Pendant les trois quarts de l'entretien, les interviewé(e-s) se sont calqué(e-s) sur ce schéma d'interaction. En revanche, au bout d'un certain temps, et, en particulier, à partir de la quarante-septième minute, sans doute mis en confiance, l'avancée de leur discours a été structurée par le processus interactif entre eux-elles et je me suis alors contenté de contenir et d'accompagner les inflexions de ce processus, de manière non verbale, comme je l'ai déjà indiqué.

Ainsi, les cinq premières séquences que j'ai dégagées sont basées sur les différents thèmes qu'ils-elles ont abordés, et les deux dernières séquences sur l'évolution de leur propre processus interactif. La sixième séquence fait office de transition entre ma manière d'orienter leur propos et leur « prise en main » des échanges, puisqu'ils-elles ont choisi, à ma dernière relance comme nouveau thème, de ne pas répondre d'emblée sur le thème sur lequel je leur proposais de revenir mais plutôt sur le premier thème, celui de

l'émigration qui, sans doute, leur tenait le plus à cœur.

Pour illustrer mon propos, je propose ici des extraits de l'analyse de la cinquième séquence. Celle-ci débute à la vingt et unième minute. À cet instant, je reprends en écho le mot « guerre » que les adolescents et les adolescentes ont évoqué à plusieurs reprises depuis le début de l'entretien et en leur demandant ce qu'ils pouvaient en dire. À ce moment, les propos de Maroun, Eid et Ayman⁴ ont une charge émotionnelle aussi importante que lorsqu'ils ont été conduits à évoquer la question de l'émigration. Ils-elles parlent de la guerre, des guerres à partir de leurs ressentis et de leurs représentations. Maroun évoque la guerre comme une circonstance dans laquelle il peut perdre sa vie et affirme son refus de se mettre au service « *d'hommes politiques ou des leaders* ». Eid enchaîne pour dire que la cause principale de l'émigration n'est pas liée à la recherche d'emploi mais « *parce qu'il y a la guerre* ». Ayman estime que le mot guerre devient banalisé dans le langage quotidien. J'interviens en leur précisant que dans leur discours ils-elles font référence à plusieurs guerres. Leila rebondit en faisant une différence entre la guerre du 7 mai 2008 qu'elle qualifie de « *plus dangereuse* », « *imprévisible* » et celle de juillet 2006 où, selon elle, l'État d'Israël avait une cible, le Hezbollah, et qu'il épargnait les régions chrétiennes. Maroun assimile les deux guerres car il observe que le résultat c'est « *la perte* » et il énonce, en ramenant le discours à lui : « *Si je meurs c'est trop tard* ». Dounia revient sur le thème des confessions religieuses et les définit comme « *le défaut essentiel* » et Eid pense que la seule sortie serait un système laïc. Ayman internationalise les tensions interconfessionnelles en disant qu'en Occident « *quand tu es regardé comme musulman, tu es donc terroriste* ». Dounia assimile musulmans à terroristes : « *ça coïncide que le terrorisme est provoqué par des musulmans* ». Ayman affirme un vif désaccord avec cette opinion et développe que l'État d'Israël avec « *ce qu'ils font subir aux Palestiniens [...]* ça aussi c'est du terrorisme ». Pour atténuer leur tension, Dounia renchérit en lui disant « *qu'il y a aussi des chrétiens et des juifs terroristes* ».

4. Leila, Yara, Dounia sont les prénoms que j'ai choisis pour les trois filles. Ayman, Eid, Maroun, les prénoms que j'ai choisis pour les trois garçons.

Je ressens, à travers cette cinquième séquence, ce que représente la guerre pour eux, ou en tout cas, j'ai le sentiment que des affects d'angoisse émergent à ce moment-là pour plusieurs d'entre eux-elles à l'évocation de la guerre. Maroun assimile la guerre à un instrument au service de ceux qui détiennent le pouvoir. Par là, il interroge l'identification des adolescents aux hommes politiques comme figures héroïques, phénomène courant au Liban. Cette forme d'identification aux figures héroïques fait écho à la théorisation développée par M. Osseiran-Houballah sur le phénomène de « l'enfant-soldat » où les enfants sont « des instruments dociles qui ne posent pas de questions et font ce que les chefs exigent d'eux ». Ils sont « brisés par la guerre qui, utilisant les ressorts spécifiques de leur quête pubertaire — temps du trauma sexuel par excellence —, les a précipités dans l'impasse du temps, où se dévoile l'évidence de la mort » (Osseiran-Houballah, 2003). C'est le refus d'être brisé et de se perdre à lui-même qu'évoque Maroun en

refusant aux hommes politiques le « mérite » de sa vie.

Eid lie la guerre à l'émigration : « *Nous ne quittons pas le pays pour chercher du travail mais parce qu'il y a la guerre. À chaque fois on dit : c'est la dernière guerre et à chaque été une nouvelle guerre éclate* ». Ainsi l'émigration n'est pas d'abord une projection vers un avenir meilleur mais la fuite d'un présent où la vie, la survie est incertaine. La guerre pourrait représenter pour Eid un des maux de son espace psychique de survie au quotidien (Kattar, 2007). En quelque sorte, il accuse la guerre d'être responsable de son départ éventuel et de déterminer sa destinée. Durant cette séquence, les adolescents et les adolescentes divergent quant à leur lecture de ces guerres. Yara et Eid considèrent que la guerre de 2006 est une « *guerre d'invasion, [...] c'est clair, c'est un agresseur et ennemi* », soulignant la distinction qu'ils établissent entre guerres ayant un ennemi extérieur et guerres internes fratricides. Maroun préfère mettre l'accent sur ce que toutes les guerres ont en commun : « *la perte* » et il insiste sur l'angoisse qui le traverse face aux guerres : « *les deux guerres sont pareilles [...] en fin de compte si je meurs c'est trop tard. La guerre n'aboutit à rien que de la perte* ». Ayman indique qu'au Liban les guerres avec un ennemi extérieur et les guerres internes fratricides sont imbriquées, enchevêtrées dans des configurations et instrumentalisation particulièrement complexes. À chaque fois, l'interne et l'externe s'entremêlent, mobilisant constamment des dynamiques projectives et introjectives dans des scénarios aussi multiples qu'antagoniques. Et ceci, pour chacun d'eux, aussi bien au niveau intrapsychique qu'au niveau intersubjectif. Comment être assuré d'une continuité et d'une consistance interne quand l'extérieur peut à tout moment, par surprise, faire intrusion ? Comment ces phénomènes actifs à l'échelle d'une nation et de chacun de ses membres ressurgissent-ils chez des adolescents et adolescentes en construction ?

En évoquant ce processus quasi-permanent de guerres multiples, les adolescents et adolescentes à partir de leurs énoncés sont saisi(e)s d'une forme d'impuissance face à ce quotidien scandé par des guerres successives. Yara, qui au début de l'entretien croyait dans le changement et la capacité de rester au Liban pour pouvoir changer les choses, déclare : « *nous perdons espoir, parfois c'est mieux d'émigrer* ». Cette intervention pessimiste de Yara, qui s'était montrée optimiste tout au long de l'entretien, a créé un moment de désillusion générale. À ce moment, Yara pourrait-elle être porte-parole du groupe au sens de R. Kaës ? J'y reviendrai un peu plus loin. Les adolescents et les adolescentes ont alors, me semble-t-il, refusé de s'installer dans ce sentiment en désignant collectivement leur adversaire commun, érigé en mauvais objet : « *c'est la confession [...] c'est le défaut essentiel* ». Cette intervention de Doumia marque un basculement dans l'entretien en le centrant sur les lignes de tension de la réalité identitaire confessionnelle au Liban.

En miroir du débat sociétal et de ce qui se jouait sur la scène politique à

l'époque, sur le partage des places et du pouvoir entre chrétiens, sunnites et chiites, Ayman, Eid et Dounia, en connivence non délibérée, orientent l'entretien sur les divergences, convergences et stéréotypes entre chrétiens et musulmans où chacun inconsciemment intervient à partir de son « identité héritée » (Gaulejac, 2009), plus particulièrement confessionnelle. Cette séquence me semble marquée par une tonalité émotionnelle de base de type « fight-flight »⁵. En effet, face à l'émergence d'affects et de conflits internes générés par leurs associations d'idées autour de la guerre, ses origines, ses conséquences, et plus particulièrement le terrorisme, les confessions, les interviewé(e-s), inconsciemment, m'apparaissent comme cherchant à évacuer le conflit qui pourrait naître entre eux-elles, de crainte qu'il ne les déborde à l'image des guerres dont ils-elles parlent. En témoigne par exemple l'évitement d'un affrontement plus prononcé entre Ayman et Dounia à propos du terrorisme et des musulmans.

L'analyse de la tonalité émotionnelle des échanges a renforcé lors de cette séquence mon intérêt pour les entretiens en groupe, en tout cas, en ce qui concerne des adolescent(e)s. Les processus d'intersubjectivité en entretien individuel se développent dans la relation duelle entre l'interviewé et l'interviewer. En groupe, cette relation se complexifie en fonction du nombre de participants et de la dynamique groupale. Mais, dans ce cas, l'intersubjectivité ne se résume pas à la relation des sujets au chercheur, bien au contraire. Elle se développe, pour partie, entre les interviewés. Sur le plan méthodologique, c'est l'essentiel de ce qu'apporte l'entretien clinique en groupe à visée de recherche : ce type d'entretien peut favoriser une dynamique intersubjective à certains moments et, pour certains sujets, leur permettre de partager des éléments de leur expérience adolescente. D'autant que le travail de « création adolescente » ne peut s'accomplir dans la solitude de l'exercice. Cette expérience doit être une « originalité partageable » (Gutton, 2008) dans la mesure où le travail de subjectivation personnel durant le processus d'adolescence se nourrit en permanence de l'intersubjectivité entre pairs. Comme j'ai pu le repérer dans cette séquence, quand Dounia identifie terrorisme et confession musulmane, elle est immédiatement interpellée, en particulier, par Ayman qui conteste ses énoncés, ce qui l'amène à se justifier et à sortir de ses propos peut-être un peu convenus. L'analyse de ce moment d'interaction m'a permis de comprendre certaines des modalités défensives à l'œuvre chez Dounia. Je me demande si j'aurais eu accès à ces aspects-là avec la même intensité en situation d'entretien individuel.

Les positions psychiques respectives

Le travail d'analyse du discours de chacun d'eux m'a conduit à identifier des positions psychiques entre lesquelles ces six adolescents oscillent pour tenter de garantir la continuité de leur sentiment d'existence alors qu'ils sont confrontés à un sentiment d'insécurité permanent. Il me semble que

5. Selon W.R. Bion (1999), tout groupe passe par une série d'épisodes affectifs très complexes. Il peut être « parfois gêné, parfois aidé dans ses intentions par des forces affectives d'origine obscure. Ces anomalies de l'activité mentale deviennent plus cohérentes si l'on suppose que, sur le plan émotionnel, le groupe agit comme si son but était fondé sur certaines hypothèses de base ». Cet auteur décrit ainsi trois types de « basic assumptions » : pairing, fight-flight et dépendance, qui ont été traduits par couplage, attaque-fuite et dépendance. Attaque-fuite : le groupe se réunit comme s'il était amené à lutter contre un danger ou à le fuir. Les membres du groupe abandonnent la tâche, agressent le leader ou un autre membre du groupe. Parfois, ils s'en prennent au groupe dans sa totalité. Dans ce schéma, à tonalité persécutrice, les participants se comportent comme s'ils étaient menacés par un danger et que le groupe ne pouvait exister qu'en luttant contre lui par l'attaque ou la fuite. Le leader est alors celui qui attise leur haine qui devient une émotion dominante. Elles soudent les membres entre eux et fondent la solidarité du groupe. L'ennemi commun rapproche les membres.

ces positions pourraient être interprétées comme des modalités de réponse à l'affect d'angoisse qui les traverse à ce moment-là. Pour accéder à cette analyse des positions individuelles, j'ai extrait et relu, dans l'après coup, comme je l'ai mentionné plus haut, les paroles des adolescents et des adolescentes dans leur singularité.

Maroun et l'angoisse de castration

Je me propose maintenant de présenter, à titre d'exemple, l'analyse que j'ai effectuée à propos de la position psychique de Maroun, l'un des interviewés. C'est par rapport à lui que j'ai été conduit à davantage approfondir l'analyse de mes mouvements contre-transférentiels autour de la question de la perte en tant qu'exilé.

Bien que les échanges intersubjectifs portaient en eux des formules médiatrices pouvant atténuer l'angoisse et que la circulation des signifiants entre les adolescents et les adolescentes rendait la parole plus fluide, j'ai pu identifier à partir de leur discours comment chacun-e tente, par les moyens dont il dispose, de mobiliser les mécanismes psychiques pour répondre à l'angoisse générée par l'environnement culturel et social auquel ils-elles appartiennent. Ainsi Maroun évoque, à plusieurs reprises au cours de l'entretien, surtout lors de cette cinquième séquence, la notion de perte en parlant des guerres : « *personne ne mérite que je perde la vie* ». L'émigration ainsi pourrait représenter pour lui un salut et un rempart pour faire face au risque radical de cette perte : « *si j'ai une occasion pour émigrer, je prends l'avion de suite. Moi je pense que mon intérêt est plus important que celui d'un chef politique [...] les guerres civiles et les disputes politiques qui à mes yeux sont un gâchis* ». Il exprime fortement sa désillusion de la parole leurrante des élus politiques et pour lui « *l'émigration est une échappatoire* ». Les incertitudes de l'environnement mobilisent ses peurs et il dit d'ailleurs lors de la dernière séquence : « *Moi tous les jours j'ai plutôt peur que quelqu'un vienne me tuer [...] par exemple aujourd'hui j'étudie. J'ai acquis un diplôme [...] Je n'aurai profité de rien* ».

Cependant les peurs dont Maroun parle vis-à-vis de l'environnement sont aussi une manière inconsciente de tenter d'élaborer, me semble-t-il, des affects qui se relient à l'angoisse de castration et se remobilisent à l'adolescence. En effet, « la pacification du désir humain de complétude, de son rêve narcissique de toute-puissance compensateur de sa détresse originelle [...] n'est réellement intégrée au psychisme que lors de l'assomption de la castration symbolique au temps adolescent » (Lesourd, 2009). Cette rencontre de la castration par les adolescents est une rencontre « incontournable », toujours vécue subjectivement, liée à leur histoire individuelle. Ce passage éminemment singulier se vit dans des environnements culturels divers et dessine différentes organisations du monde et de la limite dont Serge Lesourd définit quatre formes : « la première organisation réserve le bonheur absolu aux forces supérieures du monde (Dieux, Esprits) », « la seconde organisation du monde incarne la

réalisation du bonheur dans une entité (divine en général, mais elle peut être aussi purement symbolique) qui a la charge de gérer le bien-être des hommes en proclamant les lois, les interdits [...] ; cette deuxième organisation du monde ressemble dans sa forme et dans ses effets, à la construction du sujet au temps œdipien et à sa soumission à la loi du Père » (Lesourd, 2009). La troisième forme d'organisation développée par S. Lesourd me semble caractéristique de ce que Maroun évoque à propos de ses désillusions. Elle pose « la réalisation du bonheur comme but de la vie terrestre et comme réalisation possible de tout individu [...] ; la démocratie électorale porte en (elle-même) la limite imposée au plaisir individuel [...] ; la démocratie est l'acceptation de la castration individuelle au nom du collectif » (Lesourd, 2009). La quatrième forme définie par S. Lesourd émerge, selon lui, « sous la poussée des progrès technologiques qui donnent l'illusion à l'être humain qu'il est "maître du monde" » (Lesourd, 2009). Ce détour par les développements théorico-cliniques de S. Lesourd me permet de revisiter le discours de Maroun sur la perte, en partie liée à l'angoisse de la mort de façon manifeste mais aussi à l'angoisse de castration. Son élaboration de l'angoisse de castration pourrait-elle être facilitée si la forme d'organisation politique de la société libanaise pouvait, comme le prétendent les discours explicites des leaders, soutenir la démocratie, dynamiser le vivre ensemble. Cependant le contexte libanais est essentiellement, pour lui, source de déception, mobilisant ses peurs de perte de lui-même où se lie, dans une combinaison qui lui est propre, angoisse de mort manifeste et vraisemblablement, angoisse de castration. Sa déception envers la société libanaise et les craintes de perte qui l'accompagnent bloquent en quelque sorte son processus de sublimation, nécessaire à sa création comme sujet. « *Je suis illusionné* », dit-il, pour dire sa désillusion de se confronter en permanence à des illusions qui se transforment en chimères dangereuses. Les difficultés à distinguer et à élaborer les sources de ses angoisses (réalité ou fantasmes) le poussent d'ailleurs, comme cela apparaît dans le discours, à penser l'émigration comme un rempart pour supporter le présent et un salut pour se projeter dans l'avenir. Ainsi, j'ai fait l'hypothèse au cours de ce travail que l'environnement social et culturel profondément imprégné par les guerres et l'instabilité depuis plusieurs générations, qui génèrent inévitablement une intense et sourde insécurité chez les adolescents et les adolescentes libanais(e-s), rend particulièrement complexe, voire aléatoire leur possibilité d'élaborer favorablement les conflits liés à l'angoisse de castration. L'émigration se présente, dès lors, comme un compromis provisoire au risque de devenir une nouvelle illusion. Pour Maroun, ce difficile travail psychique autour de la perte et de ses angoisses internes est d'autant plus complexe que s'y rattache la place qu'il occupe dans sa famille. Il témoigne de ses tensions internes supplémentaires quand il dit : « *moi, je n'ai pas de frère, je parle comme si j'avais un frère* ». Seul fils, il porte, selon un aspect très prégnant de bien des cultures méditerranéennes, dont la culture libanaise, toute la responsabilité de la pérennisation de la lignée. Partir,

émigrer augmenterait les craintes de rupture de sa lignée et se mettrait en résonance inconsciente avec les angoisses de mort qui l'habitent.

Différentes représentations sous-tendent les volontés de « partir » ou « rester » chez les interviewé(e-s). Chacun-chacune évoque à sa façon les raisons rationnelles et leur désir de « partir ». Mais en même temps « partir » pourrait exprimer aussi d'autres exigences à satisfaire d'origine interne plus ou moins conflictuelles. « Partir » peut aussi être « le résultat d'une expérience persécutrice que l'on tente de fuir », une manière de « s'échapper du connu vécu comme mauvais et préjudiciable » (Grinberg L. et R., 1986). Quelles fonctions psychiques remplit cette idée de l'émigration pour ces adolescent(e-s) ? Pour certain(e-s), est-elle une stratégie défensive pour répondre à l'angoisse actuelle provoquée par la situation au Liban ? Pour d'autres, cette idée les maintiendrait-elle dans une forme d'état d'illusion ? En même temps, cette idée peut-elle entraîner un mode persécuteur ? Ou les aider à construire un compromis provisoire par rapport à l'angoisse de castration ? Les réponses à ces questions pourraient apparaître comme des pistes de compréhension possibles mais il convient de ne pas réduire ce qu'ils expriment à ce que j'identifie ici, pour laisser ouvert le chemin de leur création d'eux-mêmes, malgré les incertitudes et menaces qui en obscurcissent la trace.

Le travail sur mes mouvements contre-transférentiels m'a permis au fil du temps d'élaborer ma propre expérience de l'émigration pour tenter d'intégrer les sentiments parfois niés ou dissociés me permettant de « supporter » la douleur psychique en ayant une plus grande connaissance de l'expérience que j'ai vécue. Comme le disent L. Grinberg et R. Grinberg : « Cela ne sera pas uniquement une connaissance intellectuelle (lien K) mais beaucoup plus vécue (le "devenir O", comme Bion l'a appelé) ; il ne saura pas seulement qu'il émigre, mais qu'il "sera" un émigrant. » (Grinberg L. et R., 1986) Comme le précisent ces auteurs, « être » un émigrant, est très différent de « savoir » que l'on émigre. « Être émigrant » implique d'assumer pleinement et profondément la vérité et la responsabilité inhérentes à cette condition. C'est ce que je peux aujourd'hui identifier après tout un parcours élaboratif. L'émigration est toujours une charge mentale, psychique et émotionnelle difficile à supporter. Et je peux comprendre ainsi le besoin de ces adolescents de recourir à des opérations défensives diverses mais aussi leur permettant de demeurer dans le « savoir » qu'on émigrera (peut-être) tout en ne prenant pas le risque d'« être émigrant ».

Dans le fil du travail plus complet effectué dans la thèse et dont je viens de livrer quelques éléments, il me semble que ces modalités d'analyse dont je viens d'esquisser ici quelques éléments m'ont permis de pouvoir à la fois me démarquer de la voie stricte d'une référence psychopathologique et de mettre l'accent sur ce qui pourrait apparaître comme des caractéristiques intrapsychiques propres aux adolescents, tout en prenant en compte des facteurs externes relevant de leur environnement social et culturel.

L'analyse effectuée à propos du discours que je viens de livrer est venue consolider mon hypothèse centrale de la thèse qui est celle que j'appelle la double menace. Il me semble que pour ces adolescent(e)s, Maroun, Yara,... la menace externe émanant du contexte libanais viendrait redoubler la menace intrapsychique inhérente au processus de « création » adolescente (Kattar, 2011b).

Avant de conclure cet article, je vais pointer quelques limites de la méthodologie innovante que j'ai essayé de mettre en place.

Les limites de l'« entretien clinique en groupe »

Dans cet article, au-delà de ce que j'ai donné à voir des adolescents que j'évoque, tant au niveau intrapsychique qu'intersubjectif, j'ai cherché également à rendre plus compréhensible l'intérêt que j'ai trouvé à avoir recours à des entretiens cliniques en groupe. Cependant cet intérêt doit être pondéré par les limites qui me sont apparues à leur analyse. Dans le cadre de la recherche que j'ai menée, je me suis confronté principalement à deux difficultés interdépendantes : tenter de percevoir ce qui se jouait au niveau psychique groupal sans perdre la possibilité d'analyser ce qui se passait au niveau de chacun des individus. Je vais illustrer, dans cette dernière partie, des questions que j'ai pu ainsi me poser.

Tout au long de mes analyses, j'ai été particulièrement sensible à deux notions développées par R. Kaës qui m'ont permis de donner du sens à des phénomènes groupaux qui, sans leur utilisation, me seraient peut-être restés peu déchiffrables : la notion de suivisme/retrait et la notion de porte-parole. Ces deux notions ont à voir avec les échanges psychiques dont le groupe a été le siège, à la fois par ce qu'elles peuvent signifier pour un individu particulier mais aussi, plus globalement, par leur sens au niveau groupal. L'une de ces notions ouvre au silence, l'autre parfois à un trop plein de paroles. D'où deux qualités de discours qui ne sont pas, pour le chercheur clinicien, également accessibles. Je vais d'abord illustrer ce qui est en lien avec le suivisme dans le groupe à partir de l'exemple de Leila. Puis j'évoquerai ce qui appartient à la fonction de porte-parole avec Yara et Maroun.

Par moments, Leila, lors de l'entretien réalisé à Jezzine, a en effet occupé comme une place de « minorité silencieuse ». Ses interventions ont été souvent marquées par une sorte de conformité, de suivisme. Le suivisme consiste « en l'acceptation publique d'un comportement ou d'un système de valeurs sans qu'il n'y ait d'adhésion privée. En apparence, les individus [...] se soumettent pour s'éviter des désagréments » (Paicheler et Moscovici, 1988). Geneviève Paicheler et Serge Moscovici écrivent qu'il s'agit d'une « forme de résistance à l'influence », résistance passive qui permet de maintenir intacte son opinion en évitant la conflictualité potentielle liée à son expression. Il est envisageable que la situation d'entretien en groupe ait représenté une forme de contrainte pour Leila. Aurait-elle été prise par une

angoisse trop forte pour parler, en son nom propre, dans le groupe ? Aurait-elle éprouvé des difficultés à se situer vis-à-vis d'un interviewer homme ? Une autre jeune fille du groupe, Yara, a-t-elle « fait de l'ombre » à Leila, l'incitant à un certain mutisme ? Son silence dans le groupe est-il en lien avec la place qu'elle occupe ou qui lui est faite dans son environnement familial ? Les deux dimensions que j'évoquais plus haut apparaissent là. D'une part, Leila occupe une fonction de retrait et de suivisme qui pourrait être, probablement, une modalité de défense dictée par sa structure psychique et son histoire. D'autre part, l'adolescente prend une place et accepte inconsciemment cette fonction dans le groupe en lien avec la dynamique et l'économie psychique groupales, en lien avec les buts que poursuivraient les autres adolescent(e)s dans le groupe. Leila pourrait être en quelque sorte dépositaire des parts silencieuses de chacun.

Si la fonction psychique de retrait et de suivisme a été, essentiellement, tenue par cette jeune fille, celle de porte-parole a été remplie, lors de cet entretien, par Yara justement, et par Maroun successivement. Comme l'évoque René Kaës (Kaës, 2005), le porte-parole « prend ou reçoit la charge de parler au nom de plusieurs, à la place d'un Autre ou d'un ensemble d'autres ». Mais comme pour Leila, ces prises de rôles par Yara, et Maroun, qui deviennent « délégués » des autres et assurent leur « représentation », pourraient être la résultante des résonances entre leurs mouvements intrapsychiques et certaines des dynamiques intersubjectives à l'œuvre dans le groupe. René Kaës (2005) soutient que la fonction de porte-parole émerge, sous conditions, dans les groupes, soit lorsqu'« une parole ne peut être dite directement ; elle engagerait trop celui qui la tiendrait en l'assumant comme Je » ; soit quand « des affects qui ne peuvent être mis en mots, parlés sont inconsciemment repérés, par identification et dans le transfert, par d'autres membres du groupe ». Ainsi, le porte-parole intervient à partir « d'un triple lien de parole : la parole manquante de l'Autre, ses propres représentations de mot et l'investissement libidinal de la parole à dire, les énoncés "communs" » (Kaës, 2005).

J'illustre ici mon propos — expliciter comment les éléments psychiques individuels et groupaux sont intriqués — à partir des notions de retrait/suivisme et de porte-parole, mais il en serait de même pour d'autres notions avancées par R. Kaës pour comprendre les phénomènes groupaux ; ces notions définissent des fonctions psychiques assurées par divers membres du groupe en son sein. Leur prise en charge régulière ou ponctuelle par un ou des membres d'un groupe croise toujours le travail intrapsychique de chacun-e et le travail psychique du groupe.

Ainsi quel serait le statut de la parole des porte-parole Yara et Maroun ? Comment faudrait-il l'analyser, l'interpréter ? S'agirait-il d'une « parole » individuelle, d'une parole groupale, des deux intriquées ? Comment opérer les distinctions ? Je peux m'interroger de même pour les participantes silencieuses. Et pour ces dernières, l'analyse de leurs positions psychiques individuelles a été rendue impossible, ou pour le moins succincte, du fait

même de leur silence. Il faut donc bien se résoudre, comme habituellement en clinique, à ce que du matériel potentiel des entretiens en groupe à visée de recherche nous échappe.

Ces interrogations clinico-méthodologiques seraient évidemment à poursuivre, par d'autres chercheurs, qui utiliseraient à leur tour pour leurs recherches un entretien clinique en groupe.

Pour conclure, on pourrait se demander, au-delà de cette étude réalisée auprès d'adolescents, et pour lesquels, comme souvent pour les adolescents, le lien groupal est central, dans quels contextes cette méthodologie pourrait être particulièrement intéressante. À partir de mon expérience de psychosociologue habitué au travail groupal, mais également de chercheur clinicien l'ayant élaborée puis mise en œuvre, j'ai le sentiment que la méthode de l'« entretien clinique en groupe » à visée de recherche pourrait être adaptée dans des recherches particulières : celles qui viseraient à explorer les processus psychiques en jeu pour des professionnels de l'éducation et de la formation dont l'activité est non seulement individuelle mais où le groupe a un rôle privilégié dans l'exercice de l'activité ; ou peut-être également même, dans des recherches qui essaieraient de comprendre les dynamiques psychiques en jeu au sein d'une équipe professionnelle instituée. Ainsi cette méthodologie pourrait-elle être pertinente pour l'étude clinique des liens intrapsychiques et intersubjectifs que de tels professionnels tisseraient dans l'exercice de leurs métiers.

Références bibliographiques

- Assaf, R. et Barakat, L. (dir.) (2003). *Atlas du Liban*. Beyrouth : Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Bardin, L. (2003/1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (1970/1974). *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris : Payot.
- Bion, W.R. (1999/1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris : Seuil.
- Gannagé, M. (1999). *L'enfant, les parents et la guerre. Une étude clinique au Liban*. Paris : ESF.
- Grinberg, L. et Grinberg, R. (1986). *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon : Césura.
- Gutton, Ph. (2007). Originalité et bourgeoisie, *Adolescence*, 59, 19-26.
- Gutton, Ph. (2008). *Le génie adolescent*. Paris : Odile Jacob.
- Kaës, R. (2005). *La parole et le lien, processus associatifs et travail psychique dans les groupes*. Paris : Dunod.
- Kattar, A. (2007). Espace de tradition au quotidien. À propos des adolescents

- libanais, *Adolescence*, 59, 87-94.
- Kattar, A. (2011a). *La « création » adolescente sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban*, thèse de doctorat (dir. C. Blanchard-Laville), Université Paris Ouest Nanterre.
- Kattar, A. (2011b). Adolescents vivants au Liban : un processus identitaire en construction sous l'emprise d'une double menace, *Adolescence*, 78, 849-861.
- Laplanche J. et Pontalis J.- B. (2002/1967). *Vocabulaire de psychanalyse*, Paris : PUF.
- Lesourd, S. (2009). La clinique de l'adolescence c'est la politique. *Adolescence*, 68, 297-312.
- Osseiran-Houballah, M. (2003). *L'enfant-soldat*. Paris : Odile Jacob.
- Paicheler, G. et Moscovici, S. (1988/1984). Suivismisme et conversion. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 139-166). Paris : PUF.
- Proia, S. (2009). Du refus de la féminité à la haine du féminin. In Y. Morhain. et R. Roussillon (dir.), *Actualités psychopathologiques de l'adolescence* (p. 119-141). Bruxelles : De Boeck.
- Richard, F. (2001). *Le processus de subjectivation à l'adolescence*. Paris : Dunod.
- Roussillon, R. et coll. (2007). *Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale*. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Sinatra, F. (2005). La figure de l'étranger et l'expérience de l'exil dans la cure. In R. Kaës (dir.), *Différences culturelles et souffrances de l'identité* (p. 131-153). Paris : Dunod.

Antoine Kattar

MCF sciences de l'éducation
CAREF Université de Picardie Jules Verne

Pour citer ce texte :

Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents. *Cliopsy*, 8, 29-46.

Être élève-adolescent dans un environnement incertain

Entre « le familier et l'étranger »

Antoine Kattar

« Je demande qu'un paradoxe soit accepté, toléré et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe si l'on fuit dans un fonctionnement intellectuel qui clive les choses, mais le prix payé est alors la perte de la valeur du paradoxe. »

D.W. Winnicott (1971)

Dans cet article, après avoir rappelé le contexte de mes recherches, je présenterai l'analyse d'un entretien réalisé selon une approche clinique d'orientation psychanalytique auprès d'une adolescente libanaise vivant à Beyrouth. Chemin faisant, je témoignerai du travail élaboratif que j'ai effectué à partir des mouvements psychiques qui m'ont habité au cours de l'analyse de cet entretien et qui m'ont permis d'approfondir cette analyse (Kattar, 2011a). Avec cette présentation, je souhaite montrer le rôle important de l'environnement sur le processus de subjectivation de l'adolescente interviewée. Puis, en m'appuyant sur cette analyse, je tenterai d'inférer une réflexion plus générale sur la notion d'environnement en lien avec les questions identitaires des élèves-adolescents. Ce qui m'amènera à évoquer le rôle que peuvent jouer les professionnels pour renforcer et étayer le soi-adolescent en construction, et plus particulièrement lorsqu'il est aux prises avec ce type d'environnement.

Le contexte de mes recherches

Mes travaux de recherche s'inscrivent en sciences de l'éducation, une discipline qui favorise l'ouverture à plusieurs approches théoriques. Car, comme l'écrivaient Jacky Beillerot et Nicole Mosconi dans la préface de leur ouvrage *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, les phénomènes éducatifs peuvent être éclairés d'une manière pertinente par « chaque discipline de sciences sociales et humaines ». En effet, il s'agit de les « considérer [...] comme des thématiques et des objets complexes en

montrant ce qu'un point de vue pluridisciplinaire [peut] nous apprendre sur ceux-ci » (Beillerot et Mosconi, 2006, p. 6). Selon ces auteurs, les sciences de l'éducation ont ainsi été, d'emblée, ouvertes à la pluridisciplinarité du fait que « l'éducation ne constitue pas seulement un champ de savoirs, appuyés sur des ensembles conceptuels, des méthodes rigoureuses et soumis à l'évaluation d'une communauté scientifique, mais qu'elle représente aussi un champ de débats philosophiques et politiques sur les finalités, les normes et les valeurs » (*Ibid.*). Pour ma part, je soutiens plus particulièrement une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) dans mes recherches pour aborder de manière théorico-clinique certaines des questions éducatives afférentes à l'adolescence contemporaine.

Au cours de mon travail de recherche pour la réalisation de ma thèse (Kattar, 2011b), j'ai tenté de comprendre, pour des adolescents libanais, le retentissement de leur environnement sur leur évolution psychique ; j'ai exploré par quelles modalités leurs transformations internes de sujets étaient affectées par le contexte socioculturel spécifique de ce pays. J'ai pu montrer à l'époque que la menace externe liée à ce type d'environnement instable venait en quelque sorte redoubler la menace intrapsychique inhérente au processus lui-même de « création » adolescente (Gutton, 2008). J'ai d'ailleurs rendu compte dans un article précédent de certains de ces éléments, notamment du fait que la question d'une potentielle émigration liée à la spécificité de l'environnement libanais résonnait sur leur positionnement psychique d'adolescent (Kattar, 2012).

Depuis la fin de ma thèse, j'ai été conduit à participer à de nouvelles recherches : une recherche-action dans un établissement scolaire au Liban, une recherche-intervention à propos de l'exclusion ponctuelle de cours et une recherche portant sur les conditions de scolarisation des élèves désignés comme à haut potentiel. C'est dans ces nouveaux travaux que je mets plus particulièrement l'accent sur le retentissement de l'environnement des sujets-adolescents étudiés sur leur construction identitaire. Dans cet article-ci, je présenterai l'analyse de l'un des entretiens réalisés au cours de ma thèse, ou du moins certains de ses éléments, en l'approfondissant pour mettre en lumière le rôle crucial de l'environnement dans la transformation identitaire de l'adolescente interviewée. Ce n'est qu'au cours de ces recherches actuelles que j'ai réalisé l'importance de l'analyse de cet entretien singulier dans le cheminement de pensée qui m'a conduit à renforcer mon intérêt pour la question de l'environnement.

Analyse de l'entretien avec Hanan

C'est en m'appuyant sur la méthodologie d'entretien clinique de recherche développée par Catherine Yelnik (2005) à la suite de Marie-France Castarède (1983) que je propose l'analyse de l'entretien réalisé auprès d'une adolescente résidant à Beyrouth que je nommerai ici Hanan. Je rappelle

succinctement les conditions de ma rencontre avec elle. Hanan est âgée de 16 ans et demi au moment de l'entretien. Elle appartient à la communauté libanaise confessionnelle maronite (l'un des dix-huit groupes confessionnels constituant le tissu sociétal libanais) et elle est scolarisée en classe de première scientifique, à Beyrouth, dans un lycée privé. Elle s'est portée volontaire pour cet entretien. Dès qu'elle s'est installée à l'endroit que je lui ai proposé, je lui ai tout de suite rappelé les conditions matérielles de l'entretien, enregistrement et durée, qui lui avaient déjà été indiquées préalablement par la personne-relais (un enseignant) que j'avais dans cet établissement et qui avait sollicité les adolescents que j'ai interviewés. J'ai commencé l'entretien en énonçant la consigne : « *J'aimerais bien que vous me parliez, comme ça vous vient, le plus librement possible, de comment ça se passe pour vous : vivre au Liban.* » J'ai la sensation que Hanan a adopté dès le début de l'entretien une attitude d'ouverture envers ma proposition d'entretien plus importante que celle des autres adolescents interviewés. D'ailleurs l'entretien a eu lieu entièrement en français ce qui n'a pas été le cas avec les autres qui ont utilisé plutôt l'arabe libanais. L'entretien a duré 40 minutes.

Une élève-adolescente libanaise dans la tourmente de son environnement instable

Au plan manifeste, je dirais que, dès l'annonce de la consigne de l'entretien, Hanan se désigne elle-même comme adolescente – elle décrit comme caractéristique de l'adolescence la recherche d'expériences (« *cigarettes* » et « *drogues* ») – mais que néanmoins elle se différencie du portait des adolescents qu'elle dresse en affirmant qu'elle, elle se sent « *très bien dans [sa] peau* » ; elle dit : « *je ne suis pas très bien dans la peau normale / mais je m'en fous / j'ai des amis* ». C'est au moment où l'entretien arrive à son terme qu'Hanan dit qu'elle pense vivre « *normalement* » au Liban malgré la situation. Elle répète trois fois le mot « *normalement* » dans la même phrase. Elle clôturera son propos sur cette idée : « *si on ne vit pas normalement / on ne va pas continuer à vivre / on va être enfermé [...] alors qu'on doit continuer à vivre [...] s'il nous arrive quelque chose [en évoquant les explosions dont elle a parlé dans l'entretien] c'est le destin de vivre comme ça / donc il faut profiter* ».

Au cours de l'entretien, Hanan évoque les déplacements urbains dans Beyrouth, ceux qui sont sécurisés et ceux qui ne le sont pas : « *les endroits qui sont mauvais [...] ces endroits / ils nous sont interdits* ». Elle explique que, même si la situation libanaise est « *horrible* », elle reste attachée à ce pays. Elle évoque alors la manière dont « *on* » banalise et on s'accommode de la situation de danger : « *quand on entend une explosion / n'importe quoi ça nous étonne / puis ça nous étonne plus* ». Cette forme d'accommodation l'interpelle « *parce que ce n'est pas normal* », dit-elle. Pour expliquer ce qui caractérise cette accommodation, elle commence à parler, mais brièvement, de la « *mauvaise écoute [des adultes] au Liban* ». Puis elle insiste sur la banalisation qui est faite des situations insécurisantes,

comme dans certains « *endroits [...] dans les régions non autorisées* ». Ce sont des situations lourdes à supporter et elle dit : « *quand même c'est dur* ». Elle a le désir de « *sortir* », mais ses sorties sont restreintes au regard du climat d'insécurité : « *on sort / à 22 heures on doit rentrer à la maison / c'est pas cool / on n'a pas envie / mais c'est comme ça* ».

En ce qui concerne son environnement familial et scolaire, Hanan relate des éléments concernant ses parents et sa grande sœur : un milieu familial qu'elle ressent comme présent et très protecteur. Puis elle décrit longuement son école sous plusieurs aspects. En ce qui concerne mon propos dans cet article, je résumerai ses paroles ainsi : d'un côté, c'est « *l'uniforme* » comme signe d'indifférenciation et, d'un autre, elle perçoit que la communication est fluide entre professeurs et élèves au niveau du lycée alors que ce n'était pas le cas durant les années collège. Cet environnement scolaire lui apparaît plus « *strict* » que d'autres, mais elle concède qu'il lui a permis de grandir avec « *réalisme* ».

Lorsque je relance Hanan sur l'un de ses propos antérieurs, celui de « *se projeter tout de suite dans l'avenir* », elle intervient sans s'interrompre le plus longuement de tout l'entretien – six minutes et onze secondes – pour aborder cette question. Elle hésite à poursuivre ses études immédiatement après le bac ou à prendre « *une année sabbatique* », car elle pense qu'à ce moment-là, « *on n'est pas encore mature pour prendre un choix qui va déterminer toute [une] vie* ». Choisir « *tôt* », cela permet de tester ses choix et de bifurquer sur d'autres orientations professionnelles par la suite si le premier choix ne convient pas. Elle dit : « *si par exemple quelqu'un fait trois ans d'économie / deux ans de master / il est encore jeune à 28 ans / il est en train de travailler / il peut encore faire un autre master / avoir un double diplôme [...] une place dans la société* ».

Après ce discours très général, sa parole devient plus impliquée. Elle exprime qu'elle se sent « *très confuse* ». Elle ne sait pas ce qu'elle « *aime* » : « *je ne sais pas si c'est la médecine ou les relations internationales ou bien l'économie* ». Elle évoque sa difficulté persistante « *à faire un choix* ». Pourtant elle exprime un souhait explicitement : « *j'aimerais bien prendre une année sabbatique pour faire des stages dans plusieurs domaines* ». Et elle évoque sa passion pour la danse. Elle fait du ballet depuis 9 ans. C'est sa « *passion dans la vie actuelle* », « *quand je ne fais pas du ballet je sens ma journée vide* », dit-elle. Elle aurait aimé « *faire une carrière de danseuse* », mais elle se heurte à ce que je considère comme des stéréotypes de la culture libanaise où « *c'est mal vu et ce n'est pas quelque chose qui fait gagner sa vie* ». Elle pense que si elle était « *ailleurs à Londres ou en France [...] dans une école professionnelle de danse / peut-être qui sait maintenant [elle] aurait été une danseuse étoile* ».

Sans aller plus en détail dans ces développements, j'insisterai sur ce qui me semble être l'expression d'un conflit fort chez Hanan. En effet, soutenir son désir pour la danse lui semble risqué, car elle ne trouvera « *personne* » qui

soit prêt à assumer cette prise de risque avec elle dans son environnement familial et que l'instruction et la scolarité classique seront toujours privilégiées au Liban. Elle éprouve un quasi-dilemme entre le discours de son école qu'elle formule ainsi : « *vous faites ce que vous vous aimez / pas ce que vos parents vous dictent* » et « *l'influence des parents* » qui, eux, veulent rendre leurs enfants plus conformes aux canons de la société libanaise. Lorsque je reviens sur le thème de la danse : « *vous / vous faites de la danse* », elle confirme le fait en quelque sorte en répétant qu'elle adore la danse, mais qu'elle ne choisira pas cette passion comme métier, car elle est « *plutôt bonne à l'école* ». Mais elle ajoute qu'elle est « *trop confuse* ». Faire médecine pourrait être un avenir pour elle, mais sur ce plan, elle hésite aussi, car elle craint de passer son « *temps à étudier* », « *c'est long* » et il faut être « *la meilleure parmi les meilleurs* ». Elle évoque alors un « *homme* » qui a été son professeur de danse pendant deux ans. Les cours se sont arrêtés « *parce qu'il a quitté* » (sous-entendu : le pays). Elle le nomme et dit qu'il venait de l'Opéra de Paris, elle souligne ses succès au Liban et à l'étranger. Elle regrette son départ, car elle « *a beaucoup progressé avec lui* ». Elle marque alors un silence qui rompt avec le débit du reste de son discours. Je l'interroge directement : « *votre sentiment là* ». Elle répond spontanément : « *je me suis attachée quand il a quitté* » et il s'ensuit un silence que je ressens comme chargé d'émotion.

Élaborations contre-transférentielles du point de vue du chercheur

Avant d'aller plus avant dans l'analyse clinique, j'évoquerai maintenant ce que la forme du discours d'Hanan et certains de ses propos ont induit comme mouvements psychiques chez moi. En effet, dans notre manière d'analyser les entretiens cliniques de recherche, la question du contre-transfert du chercheur tient une place importante : d'une part, nous nous appuyons sur la dynamique transférentielle au cours de l'entretien pour saisir la dynamique de parole de l'interviewé et, d'autre part, l'analyse de ce que les propos de ce dernier font au chercheur-intervieweur constitue un des leviers de compréhension de leur signification latente. Par exemple, en retranscrivant son discours, j'ai pris conscience de la durée de ses moments de parole au cours de l'entretien sans que j'aie eu à intervenir pour la relancer et j'ai été frappé par sa facilité d'élocution alors que mon expérience d'entretiens cliniques avec d'autres adolescents m'amène à penser qu'il faut davantage soutenir leur parole par des relances qu'avec des adultes. De même, l'usage de la langue française ainsi que la fluidité de son discours (ses silences sont comme des respirations, des reprises de souffle) ont été facilitateurs pour ma conduite de l'entretien. En même temps, j'ai sans doute été séduit par cette aisance qu'elle affichait et l'impression que j'avais qu'elle désirait se raconter. Dans l'après-coup, à l'écoute de l'entretien et au cours de sa retranscription, je me dis que, au-delà de ma facilité à conduire cet entretien, la parole d'Hanan a été très mobilisatrice de mes mouvements contre-transférentiels en lien avec ma propre histoire et

avec les émotions qui y sont liées. J'ai été impressionné par sa façon de raconter avec conviction ce qu'elle pense de son vécu au Liban et par sa capacité à trouver les mots pour le dire, même si je peux noter maintenant qu'à de nombreuses reprises, ses phrases sont sous forme dénégative et ses propos du côté de la rationalisation. Comme l'écrit Laurence Bardin à propos de l'analyse de l'énonciation et des figures de rhétorique, « les récurrences [...] peuvent être un des indicateurs [...] de dénégation. Revenir sans arrêt sur la même chose [...] peut être le signe du désir de se persuader d'une idée. En fait, on doute d'une affirmation avancée et pour se convaincre et convaincre l'autre on la répète » (Bardin, 2003, p. 235-236). Ainsi cette forme de son discours me conduira à appréhender les tensions internes supportées par Hanan.

Pour autant, comment comprendre la forme de spontanéité de son discours tout au long de l'entretien ? Est-elle habituée à parler de son vécu ? La parole est-elle particulièrement libre dans sa famille ? A-t-elle déjà eu des entretiens avec un psychologue ? Assume-t-elle un rôle dans sa classe (de déléguée par exemple) ? Mais aussi qu'ai-je induit par ma présence et mon écoute dans cette rencontre singulière, sans m'en rendre compte ? Aurait-elle investi l'entretien comme cet espace-temps d'écoute dont elle dit manquer au Liban ? Ou bien encore, l'aisance de son discours serait-elle une organisation défensive pour contenir l'énergie pulsionnelle vers laquelle l'inclinerait sa passion pour la danse et, par là, peut-être pour la corporéité ? J'en prends conscience surtout aujourd'hui, ses propos faisaient parfois écho à des événements structurants de ma propre existence. Sont particulièrement illustratifs de ces mouvements – qui m'ont néanmoins « échappé » durant l'entretien au plan conscient – les moments où Hanan parle de son rapport à la danse. J'ai indubitablement été affecté par ce qu'elle rapportait de son oscillation entre sa volonté explicite de suivre des voies dictées par ses parents ou par l'institution scolaire et son désir, incarné entre autres dans sa passion pour la danse. Ma relance « *et vous, vous faites de la danse* » au milieu de l'entretien témoigne, me semble-t-il, du fait que je suis moi-même pris par l'émotion qui la traverse à ce moment-là. En effet, je fais cette intervention alors qu'elle vient d'énoncer sa passion pour la danse et c'est donc comme si je ne croyais pas totalement à cette similitude entre nous, à cette situation dans laquelle me plongeait l'entretien et que je recherchais une confirmation de ce que je venais d'entendre. Ainsi, nous partagions un même type de rapport à la danse. C'était vraiment surprenant pour moi.

Cette mise en écho de nos deux parcours a sans doute favorisé pour Hanan la possibilité d'élaborer ce point au cours de l'entretien et, en retour, j'ai sans doute pu approfondir mon analyse clinique de cet élément en revisitant mon propre rapport à la danse. Il se trouve que dès mon enfance, j'ai été attiré par la danse. Mouvoir mon corps dans l'espace, danser me procurait une sensation de plaisir et me projetait dans une sorte d'« ailleurs ». Je dansais aussi pour être « vu » et « regardé ». Je ne me souciais pas, à

l'époque, du caractère sexué des différentes formes de danse. Je dansais dans les fêtes familiales, le spectacle scolaire, sur scène, seul, en groupe. J'avais fortement investi cette activité qui soutenait mon narcissisme. Malheureusement, à l'adolescence, au moment des choix d'orientation scolaire, je me suis heurté à l'interdit parental, posé par mon père, face à une éventuelle carrière de danseur comédien. L'autorité parentale dans ma famille était fondée sur des exigences d'obéissance et de conformité. Une telle activité pour l'un de leur fils ne correspondait pas à l'idéal narcissique de mes parents. Je me trouvais blessé d'être interdit dans mon désir de réalisation. Après plusieurs tentatives pour braver ou négocier l'interdit, j'ai fini par renoncer à la danse comme choix professionnel et j'ai relégué la danse au titre de loisir. L'interdit paternel redoublé par la survenue de la guerre dite *civile* de 1975 a, pour partie, décidé de la suite de mon parcours et en particulier de mon exil. Longtemps je me suis « bagarré » avec moi-même pour ne pas laisser remonter le souvenir de ces événements dont j'avais néanmoins une certaine conscience. L'analyse de cette strate émotionnelle me concernant a favorisé ma mise en contact avec ce que ressentait Hanan et ma capacité d'analyse de son conflit dont je développerai les modalités un peu plus loin.

Analyse du processus de subjectivation adolescente de Hanan

Pour engager une analyse plus clinique des propos d'Hanan, je propose de regarder de plus près comment elle négocie son processus de subjectivation adolescente à partir de ce que je peux repérer dans ce qu'elle dit. Je partirai de ce qu'il est possible d'identifier de la manière dont elle aménage le conflit entre ses instances psychiques, de ses choix d'orientation scolaire et de son appartenance à la scène sociale. Et pour finir, je tenterai de montrer comment les caractéristiques de l'environnement culturel et social incertain dans lequel elle vit viennent renforcer ce qui apparaît actuellement comme une confusion dans son discours.

Lors de l'analyse de cet entretien, je remarque qu'Hanan insiste sur les exigences sociales et culturelles qui lui sont transmises, notamment par ses parents et par son école. Ainsi elle rejette la « cigarette » et sa consommation (elle y revient à trois reprises) assimilant, quasiment, la cigarette à un risque de désordre interne. Mais en même temps, j'identifie dans son insistance que certaines tensions l'habitent dans son processus de subjectivation. Celui-ci affleure quand elle affirme sa volonté de se différencier des autres adolescents et dans sa longue évocation de son rapport à la danse. Il semble bien que pour Hanan, le « surmoi individuel », cette instance morale, interdictrice qui constitue la contrainte majeure avec laquelle l'adolescent doit dialectiser (Gutton, 2005) la pousse à « s'autolimiter », à « s'autocensurer », craignant le désordre qu'elle ressent comme une menace pour son identité, alors que « la subjectivation n'est pas un désordre » mais qu'elle « a besoin du désordre pour survenir » (Gutton, 2005, p. 37).

Entre uniforme et danse-passion

La mise en relation des propos d'Hanan concernant l'uniforme avec ceux qu'elle tient sur la danse est illustrative de ses débats inconscients. Elle affirme que l'uniforme lui offre une facilité de choix, elle en parle d'un point de vue rationnel et fonctionnel : « *j'aime bien le système de l'uniforme parce qu'on n'a pas chaque jour / qu'est-ce que je vais porter aujourd'hui [...] c'est fini avec l'uniforme* ». Quelle question viendrait ainsi tenter de clore le port de l'uniforme pour Hanan ? À l'adolescence, la puberté entraîne des modifications physiologiques majeures pour la jeune fille : la femme apparaît. Didier Luru écrit d'ailleurs que « l'adolescence est une histoire de regard, puisque c'est principalement par lui que le désir circule » (Luru, 2006, p. 53). Cet auteur évoque plusieurs regards qui contribuent à l'apprentissage par la jeune fille de son rapport au monde : « le sien sur elle-même : comment va-t-elle se reconnaître avec toutes ces transformations ? », « celui des autres sur elle et surtout sur son corps : elle doit assumer d'être désormais aussi un objet sexuel dans le regard des hommes » et enfin « le sien sur les autres : comment gérer ces pulsions qui la débordent, ces désirs incontrôlés, et incontrôlables, vers tel ou tel ? » (*Id.*, p. 54). Ainsi, la jeune fille se découvre femme par le regard qu'elle s'adresse à elle-même, le découvre par le regard de l'autre et par son regard sur l'autre. En utilisant une métaphore, on pourrait dire que l'adolescence dévoile la femme qui jusqu'alors était demeurée voilée par l'enfance. Ce dévoilement peut être perçu comme si troublant et scandaleux que le revoilement s'impose. J'utilise cette métaphore en référence aux travaux de Fethi Benslama qui montrent l'intensité, la profondeur et la complexité des questions soulevées par cette triple opération, « voilement-dévoilement-revoilement » (Benslama, 2002, p. 191 à 214). Ne sont-ce pas toutes ces difficiles questions accompagnées de leurs perturbations psychiques qu'Hanan tenterait de contenir en ayant recours à la fonction qu'elle assigne à l'uniforme ? Mais ce que voile l'uniforme réapparaît quand Hanan s'autorise à parler de la danse où j'entends qu'elle évoque son rapport au corps, son plaisir du mouvement ainsi que peut-être son rapport aux hommes à travers son évocation du professeur de danse. La passion déclarée d'Hanan pour la danse vient en quelque sorte dévoiler, rendre visible, ce que masque le « confort » de l'uniforme qui l'indifférencie et la prive en partie de certaines signes extérieurs de la séduction.

À propos du rapport entre danse et séduction, je me réfère à ce que Daniel Sibony écrit : « Un des gisements de la danse : la séduction [...] séduire ce n'est pas seulement montrer ce que l'autre aimerait voir, c'est lui rappeler l'invisible, le lui promettre, c'est appeler son regard sur ce qui ne se voit pas. C'est un rendez-vous précaire aux limites du visible, de l'écoute, du montrable ». Et il ajoute que « le lien entre danse et séduction, c'est de dévoyer le corps de ses voies normales ou fonctionnelles » (Sibony, 1995, p. 255). Cet auteur attribue ainsi à la danse la force d'exprimer ce « désir de symboliser avec le corps en donnant corps à ce désir » (*Id.*, p. 239). Les propos d'Hanan sur son professeur de danse auquel elle reste très

« *attachée* » font écho pour moi à ces hypothèses de Sibony. Il s'agit d'une sorte d'un dévoilement de/à soi et de/à l'autre qui la fait exister dans sa subjectivité. Son corps « naissant au monde » peut s'affirmer, se différencier et se singulariser. L'effort, le travail de la danse lui permettent d'accepter de rendre son corps « présent à ses pulsions ». Il est, en ce sens, particulièrement significatif que, dans toute cette partie consacrée à la danse, à aucun moment elle ne se réfère à son aspiration « *à vivre normalement* » ni n'utilise le qualificatif de « *confuse* ».

Dans sa recherche d'elle-même par la danse, le départ de son professeur est, pour Hanan, la perte d'un étayage précieux dans son effort pour grandir et se construire comme femme, sujet de son existence. Elle oscille aujourd'hui entre uniforme et danse-passion. Le corps « opaque et uniforme » craque sous « la danse des pulsions » (*Id.*, p. 294). Dépourvue, au moment de l'entretien, de l'étayage de son professeur et n'ayant pas – pas encore – de substitut, on peut faire l'hypothèse qu'Hanan s'oriente davantage vers la polarité de l'uniforme, du normal, du conforme pour mettre à distance ses affects, ses désirs, son énergie pulsionnelle.

Entre « le familier et l'étranger »

Mais quelle place la danse peut-elle occuper ? La passion peut-elle devenir métier et projet professionnel ? Hanan est consciente, dans son discours, que « la vocation des danseurs c'est de danser » (*Id.*, p.294). Elle sait aussi qu'au Liban, elle risque fort de se heurter à des pressions qui vont influencer son choix professionnel. C'est en ce sens qu'elle dit que pour réaliser ses aspirations de se professionnaliser comme danseuse, il faut voyager « *ailleurs* ». Elle exprime sa contrariété dans l'entretien, car ce choix d'un « ailleurs » pour se réaliser professionnellement entraînerait d'autres qu'elle n'est pas prête à opérer. Ces difficultés, ressenties comme un quasi-dilemme pour affirmer et construire sereinement et tranquillement son choix professionnel de « cœur », génèrent des conflits internes qu'elle exprime en se déclarant « *confuse* ». Trois voies s'enchevêtrent dont Hanan ne parvient pas à démêler les fils en tension pour penser la poursuite de ses études et son choix professionnel. La première voie est celle de la conformité sociale et la conformité aux désirs de ses parents, même si elle déclare que la pression des parents est aujourd'hui moins forte que celle sur les générations antérieures. C'est le choix « *de la médecine ou des relations internationales ou de l'économie* ». La disparité des disciplines importe peu. Elles sont scientifiques et surtout socialement valorisées au Liban. Mais cette première voie ne la convainc pas, alors la deuxième se fait jour. Hanan « *aimerait bien prendre une année sabbatique pour faire des stages dans plusieurs domaines* », évoquant par là son souhait de bénéficier d'un « espace moratoire » au sens que lui donne Erikson (1972), celui d'un espace de latence de l'action, espace d'élaboration et de maturation des décisions. Cependant, la petite musique de l'appel à la danse continue de jouer sa partition. C'est la troisième voie, celle de l'affirmation, « *faire une carrière de danseuse* », en osant le risque de la transgression pour faire de

la passion et du plaisir un métier. Mais la voix de cette voie est davantage un murmure qu'une affirmation forte, ce dont témoigne le recours fréquent aux verbes conjugués au passé ou au conditionnel pour l'évoquer. Entre ces trois voies, Hanan est ballottée.

Celle de l'année sabbatique, faisant fonction d'espace moratoire, lui permet de respirer. Cependant, ce temps et cet espace semblent davantage, selon Hanan, assimilés à un temps d'errance, porteur de risques sinon de dangers aux yeux de la société libanaise, qu'identifiés comme un temps et un espace de latence nécessaires aux réflexions et aux prises de décisions engageant le reste de l'existence : « *beaucoup de jeunes prennent une année sabbatique / font des stages pour voir ce qu'ils aiment vraiment / alors qu'au Liban c'est mal vu* ». Elle aspire d'autant plus à cet espace et à ce temps que les deux autres voies la confrontent à un quasi-paradoxe. D'un côté, le discours des parents, constitutif de « l'héritage parental », l'oriente vers des études et des métiers socialement valorisés. De l'autre, les énoncés prononcés par des adultes dans son école – « *vous faites ce que vous voulez* » – ne peuvent chez Hanan que ré-ouvrir les portes de la danse, qu'elle referme aussitôt par la chape de l'uniforme. Ces mêmes énoncés qui ouvrent à une liberté sans lui donner le temps et l'espace de sa construction autonome privent Hanan des repères nécessaires pour penser « qui suis-je ? » et « que vais-je devenir ? » à un âge où ces questions sont, comme l'écrit Nicole Baudouin, « les deux questions » qui interviennent « au moment des remaniements des identifications de l'enfance, redoublant la question des choix sexuels et des choix de vie, obligeant à négocier l'héritage dont on est porteur pour s'engager dans une voie » qui ne corresponde pas « seulement à celle qui a été tracée par les parents ou qui comblerait leurs attentes, mais qui porte la trace de sa singularité » (Baudouin, 2007, p. 28). La résolution suffisamment féconde de ces questions requiert du temps et un espace approprié. N. Baudouin suggère que, de plus, « il y faut souvent un tiers » (*Id.*, p. 24) en capacité « d'écouter ce qu'il en est du désir de chacun » (*Id.*, p. 25). Le professeur de danse a-t-il été, en partie du moins, ce tiers pour Hanan et les émotions liées à son départ sont-elles renforcées par la perte de cet appui qui la confronte davantage à la solitude dans sa construction d'elle-même ? Hanan n'en dit rien. En revanche elle signale l'existence d'un « *centre qui s'appelle Centre d'Information de l'Orientation* », mais indique que sa fréquentation ne l'aide pas « à faire un choix ». Cet espace institutionnel ne lui suffit pas à garantir « sa permanence » de sujet lors de son passage d'une « rive familière » (*Id.*, p. 39) vers un terrain plus inconnu. Son oscillation entre ces trois voies témoigne d'un processus de négociation entre « le familier et l'étranger » (*Ibid.*).

Ce mouvement se retrouve quand elle évoque sa vie quotidienne. Elle s'affiche comme joyeuse, vive : elle a alors un discours fluide et construit. Mais l'analyse de son discours montre aussi qu'elle est inquiète de tout ce qui pourrait risquer de désorganiser ou de rendre dysharmonique son

développement, ce dont elle tente de se protéger. Sous une apparence enjouée, affleurent de l'inquiétude et de la tristesse, ce qui fait penser au renversement en son contraire de l'état affectif chez les adolescents. Comme l'écrivent Alain Braconnier et Daniel Marcelli à leurs propos, « un affect d'angoisse ou un affect dépressif est renversé en son contraire, en une attitude d'apparente sûreté totale ou de joie exagérée » (Braconnier et Marcelli, 1998, p. 54). Cette hypothèse se confirme quand j'observe qu'à quatre reprises – très rapprochées –, dans un développement sur l'environnement, Hanan utilise le verbe affecter : « *tout cet environnement affecte* » ; « *ça m'aurait trop affectée* » ; « *c'est un engrènement qui affecte* » ; « *ça affecte beaucoup l'environnement* ». N'y aurait-il pas là de sa part un déplacement, sinon une projection vers un objet externe (l'environnement) d'un affect douloureux pour éviter de ressentir les angoisses issues de perceptions internes désorganisatrices et pour préserver les apparences d'une jeune fille enjouée qui se construit avec « réalisme » ? Hanan qualifie la situation libanaise « *d'horrible* » et dit que, parfois, elle « *en a marre* ». Cette situation est le quotidien dans lequel elle grandit et dans lequel, contre vents et marées, elle veut continuer d'être une adolescente vive pour laquelle l'avenir reste ouvert. Tenir cette tension entre une situation libanaise définie comme « *horrible* » et vouloir s'y afficher comme étant à tout prix « *normale* » confronte Hanan à de la paradoxalité. J'emploie ce terme au sens que lui donne Philippe Gutton en s'appuyant sur les travaux de Bateson qui indiquent que la paradoxalité « comprend une dualité d'éléments non opposables c'est-à-dire dont la logique de fonctionnement et les lignes de force ne peuvent s'engager dans une opposition dialectique et dès lors ne peuvent trouver compromis, conflictualité et ambivalence » (Gutton, 2009, p. 47). Cette paradoxalité où il s'agirait de grandir et de se construire « normalement » dans une situation « horrible » se renforce pour Hanan de celle où, pour se construire comme sujet, elle devrait être, en même temps, conforme à l'héritage parental et transgressive par rapport à cet héritage pour transformer sa passion de la danse en projet d'avenir.

Entre le dedans et le dehors

La paradoxalité évoquée ci-dessus apparaît particulièrement quand Hanan parle de sa vie quotidienne au Liban. Le danger est là, il l'assigne à rester chez elle, et « *des fois [elle] en a marre* ». Cet état d'insécurité permanente où « *chaque jour y'a des bombardements et une voiture piégée [...] on en a marre à la fin* » est chargé d'inquiétudes et il agit comme un trop-plein. « *On le [la situation] vit normalement / mais quand même c'est dur / nos parents ont toujours peur [...] tout le monde doit se ranger chez soi alors qu'on a envie de sortir / on attend le week-end impatientement pour sortir* ». Cette tension parfois extrême entre la volonté de vivre « normalement » et l'éprouvé permanent de la peur est difficile à soutenir pour Hanan. J'entends une sorte de fatalisme quand elle dit « *c'est comme ça* ». Quand je mets en perspective ses différents propos « *quand même c'est dur* », « *mais c'est*

comme ça », « *Paris c'est Beyrouth 2* », je ressens que c'est de l'amertume qui s'exprime sinon de la tristesse et aussi que de la peur se dit entre les mots. Le « *quand même c'est dur* » viendrait reconnaître l'échec des mécanismes de banalisation, de l'effort pour vivre « *normalement* » et l'intensité des émotions qui y est liée. « *Mais c'est comme ça* » dirait le fatalisme et l'accommodation triste et amère aux contraintes pour limiter les risques de danger. « *Paris c'est Beyrouth 2* » constituerait une pirouette pour se dégager des éprouvés liés à l'évocation des limites auxquelles la situation libanaise et ses parents, par souci de protection, l'astreignent au regard de ses désirs d'adolescente. Beyrouth devenant Paris apparaît aussi comme une métaphore formulant une construction imaginaire de réalisation de son idéal de liberté.

Cinq fois elle utilise l'expression : « *les Libanais sont très ambitieux* ». Elle l'associe souvent à l'évocation des difficultés du pays. Par « *ambitieux* », elle exprime la capacité à rebondir des Libanais qui ont développé une « *plasticité* » étonnante pour faire face à la situation de violence et d'incertitude qui ravage le pays : « *très ambitieux / de rien ils [les Libanais] peuvent arriver à tout* ». Elle ne s'identifie que partiellement à cela : « *ils sont très ambitieux les Libanais / l'aspect négatif / moi personnellement je suis très confuse* ». Elle en fait partie, mais elle ne s'éprouve pas à la hauteur de la représentation qu'elle en a. La formulation de cet écart rappelle les conflits qu'elle éprouve quant au choix qu'elle doit effectuer concernant son avenir et confirme l'existence d'affects dépressifs auxquels elle se confronte, car son image interne ne correspond pas à celle qu'elle donne à voir.

Parlant de sa vie à Beyrouth en lien avec le contexte sociétal, Hanan oppose les endroits « *bien* » et les endroits « *mauvais* ». Je me demande si cette opposition ne témoigne pas d'un clivage pour apaiser sa crainte d'être débordée par ses propres perturbations internes générées par son état de « *pubertaire* » au sens de P. Gutton (1991). Elle se sent emprisonnée à Beyrouth, victime de la situation générale, où elle subit de plein fouet l'impact de la crise politique. L'imprévisible est la règle : « *y a cette situation et tous les trucs auxquels on est exposé* ». Cette menace constante, diffuse ou explosive, vient fragiliser son existence. Elle fait cependant l'éloge du pays en évoquant l'hospitalité et la solidarité des Libanais et leur « *chaleur humaine* ». En revanche, elle regrette leur absence d'écoute : « *y a sûrement pas d'écoute / c'est un grand truc sur lequel il faut travailler* » ; « *on a une très mauvaise écoute au Liban* ». La mise en rapport des valeurs qui fondent l'éloge (hospitalité, solidarité, chaleur humaine) et du regret que les Libanais ne s'écoutent pas donne l'impression que les valeurs sont en train de s'effacer au profit du regret. Qu'est-ce, en effet, que l'hospitalité, la solidarité, la chaleur humaine si l'autre n'est pas écouté, accueilli dans sa différence ? Sans écoute, les valeurs évoquées par Hanan risquent fort d'être reléguées au magasin des souvenirs ou de devenir des mythes auxquels on ne croit plus guère. Si les

valeurs ne fondent plus le lien, c'est l'espace de tradition, l'un des supports de la construction identitaire des adolescents, qui se délite.

L'appel aux adultes

En analysant son discours, j'ai essayé de montrer qu'Hanan est confrontée dans son processus de subjectivation à différentes pressions : pression protectrice et normative des parents ; pression de l'école à réussir sa scolarité, selon les codes libanais, et à choisir « librement son avenir » ; pression de la société libanaise par ses codes, ses contradictions, ses rigidités ; pression de la situation libanaise dominée par l'imprévisibilité et le doute sur l'avenir. Hanan se cherche, cherche à grandir, cherche à se construire. Mais comment grandir « *normalement* », comment réaliser sa construction identitaire dans un environnement constamment instable ? Comment se sentir suffisamment contenue quand l'imprévisibilité et l'instabilité alimentent sans cesse ses ballotements internes ? Comment ne pas se sentir privée de liberté et « *confuse* » pour penser son avenir scolaire et professionnel ? Je peux émettre l'hypothèse que l'entretien d'Hanan peut être lu comme un appel à être entendu par les adultes pour qu'ils assurent leur devoir de protection des enfants et des adolescents du Liban. Appel pour être aidée à décrypter et clarifier l'enchevêtrement de ses désirs contradictoires et à s'autoriser à devenir elle-même car, comme l'écrit Philippe Jeammet, « comme tout être vivant, un adolescent est avant tout en attente de liens qui le nourrissent et le construisent ; il est dans une quête de lui-même qui passe par la rencontre avec les autres et dont l'issue dépendra de la qualité de présence des adultes, de leur capacité à transmettre et du contenu qu'ils ont à transmettre » (Jeammet, 2008, p. 9).

Peut-on parler chez Hanan d'une stratégie d'évitement qui lui permet de remettre à plus tard ses conflits internes pour s'autoriser à affirmer la femme qu'elle tente de devenir et ainsi éviter de s'affronter directement aux pesanteurs des interdits parentaux d'autant qu'ils sont en bonne partie intériorisés ? Peut-être peut-on aussi évoquer une stratégie qui lui permet de « *profiter* », de s'accoutumer à « *c'est le destin de vivre comme ça* » en ne convertissant pas ce quasi-fatalisme en capacité d'interpellation d'une société qui l'oblige à se construire dans un contexte de violence.

Il me semble qu'Hanan lutte au quotidien pour « *vivre normalement* » en faisant face au désordre interne qui lui est inhérent et au désordre externe, sociétal, qui fait planer une menace constante non seulement sur son avenir, mais aussi sur sa quotidienneté et sur sa vie. Cette aspiration à vivre normalement dans et malgré un environnement totalement imprévisible et marqué « d'anormalité », n'est-elle pas la formulation d'un paradoxe inévitablement source de confusion ?

Nouvelles questions

Bien que cette analyse concerne un contexte singulier – le Liban –, il me semble possible de transposer certains des résultats pour éclairer les problématiques du processus adolescent dans d'autres contextes, notamment des contextes de société en crise générateurs d'insécurité pour les adolescents qui y grandissent. C'est peut-être ainsi le cas d'adolescents vivant en France. Bien sûr, les situations de crise ne sont pas identiques, les histoires sociétales ne sont pas les mêmes, les places dévolues à la jeunesse sont différentes d'un pays à l'autre. Pour autant, les interrogations sur les conditions et les possibilités de construction des adolescents en tant que sujets individuels et acteurs sociaux présentent des similitudes, notamment en lien avec la question de l'incertitude induite par les environnements contemporains. Nous avons vu avec l'analyse de l'entretien de Hanan combien, comme l'écrivent Bordet et Gutton, « l'adolescence est une constante confrontation du dedans et du dehors » (Bordet et Gutton, 2014, p. 14). Nous avons entendu cette jeune fille se débattre avec un environnement imprévisible qui vient ricocher sur ses tensions internes. Nous avons perçu combien les caractéristiques externes de cet environnement faisaient écho à des conflits intrapsychiques et combien les injonctions parentales et sociales venaient alimenter ses propres exigences internes, en d'autres termes renforcer son surmoi tyrannique.

Comme cela a été proposé lors du colloque intitulé *Adolescence contemporaine et environnement incertain*¹ que j'ai organisé à l'UPJV d'Amiens en juin 2015, je rejoins ainsi certains chercheurs qui renouvellent la réflexion sur la manière dont les adolescents et les adolescentes d'aujourd'hui tentent de garantir la continuité de leur sentiment d'exister quand ils/elles sont confronté(e)s à un environnement qui vacille.

Pour prolonger cette perspective, il me semble souhaitable de préciser à l'avenir ce qu'on peut entendre par la notion d'environnement. Déjà la théorisation d'Erik Erickson mettait l'accent sur l'importance du rôle de l'environnement culturel et social dans le fonctionnement psychique à l'adolescence où « les transformations de la vie psychique impulsées par la puberté vont nécessiter un autre point d'appui » (Avant, 2007, p. 216). Ce point d'appui se trouve dans l'environnement social et culturel de l'adolescent qui lui permet de retravailler les étapes de l'enfance. Erikson recourt « à l'emploi d'Umwelt » utilisé « par les éthologues allemands qui nomment ainsi un environnement qui entoure, mais que l'on porte aussi en soi » (Avant, 2007, p. 227). Sa préoccupation à l'époque est d'introduire le rôle de l'environnement dans la crise d'identité à l'adolescence en lien avec la sexualité infantile et la réactivation du conflit œdipien. D'une manière plus actuelle, l'environnement peut être pensé comme un « cadre sociopolitique contemporain » (Bordet et Gutton, 2014, p. 14) qui accueille le jeune. Le mot politique utilisé par ces auteurs renvoie à une « aspiration ou inspiration individuelle ou/et groupale de communication avec les autres en toute liberté et égalité » (*Id.*, p. 15). Ce qui fait écho à ce qu'Hannah Arendt

1. www.adolescencecontemporaine.org

affirme dans son livre *Qu'est-ce que la politique* : « le sens de la politique est la liberté ». Elle développe cet énoncé en écrivant que « le politique a été considéré tant sur le plan théorique que pratique comme un moyen d'assurer la satisfaction des besoins vitaux de la société et la productivité du libre développement social » (Arendt, 1995, p. 67). Au niveau psychique, la clinique psychanalytique évoque une réalité psychique interne en contraste avec une réalité matérielle concrète externe. Ces deux réalités sont à la fois séparées et reliées et, selon les théorisations, diverses manières de penser l'interface et le lien sont proposées, par exemple à travers la notion d'intersubjectivité. Plusieurs auteurs psychanalystes – entre autres Melanie Klein et Wilfred R. Bion – insistent plus particulièrement sur les processus de projection et d'introjection, voire d'identification projective, pour caractériser les principaux mouvements psychiques reliant le « dedans » et le « dehors ». Sans oublier l'apport central de Winnicott pour qui, comme l'écrit P. Gutton, l'environnement est « à la fois en lui [l'adolescent] (le sentiment d'infériorité a un statut intériorisé) et autour de lui (dans le monde qui l'entoure, le regarde et qu'il regarde) » (Gutton, 2015, p. 18).

Ces différentes approches seront éclairantes pour les recherches en cours afin de comprendre au-delà de l'analyse des éprouvés des adolescents l'impact des caractéristiques contemporaines sur leur construction identitaire. Comme je l'avais indiqué dans la conclusion de ma thèse, avec l'analyse d'entretien d'adolescents vivant dans un environnement incertain, mon objectif n'est pas de contribuer précisément à faire émerger des nouvelles pathologies adolescentes, mais plutôt de proposer des hypothèses sur la position possible des professionnels enseignants, éducateurs, conseillers principaux d'éducation ou des animateurs socio-culturels dans leur accompagnement de ces adolescents. En effet, je postule que la présence des professionnels dans ces environnements renforce et soutient la construction identitaire des adolescents. Celle-ci ne peut s'effectuer sans un « personnage tiers » – au sens d'Évelyne Kestemberg (1999) – qui permet le partage de l'expérience créative, ou d'« un sujet parental » au sens de P. Gutton « qui ne soit ni le père ni la mère, car ces derniers peuvent réactiver des processus tels que la séduction, le refoulement » (Gutton, 2008, p. 173). En effet, « ce personnage tiers [...] est à la fois source et récepteur de processus affectifs, qui permet au sujet adolescent de transférer et d'interpréter la métamorphose psychique qui est en cours. C'est [...] moins le témoignage de l'œuvre en cours que sa reconnaissance et sa mise en sens par l'interprète qui importe » (*Ibid.*). Introduire un tiers vient renforcer les assises narcissiques et différencier les relations. Pour moi, il s'agit alors d'accompagner ces professionnels à construire des espaces transitionnels et à investir une « clinique éducative » (Rouzel, 2000) basée sur l'accroche et l'écoute des processus à l'œuvre dans la création adolescente. Je reprends à mon compte la notion d'« accroche » de Pierre Mâle. Ce dernier conçoit une clinique de l'adolescent où l'écoute et l'analyse du discours se déroulent au présent en conversant « de l'actualité de son quotidien, sans référence à l'histoire du refoulé » (Givre, 2010, p. 21). Dans cette perspective,

l'accroche entre l'adolescent et l'adulte thérapeute, éducateur, chercheur est capitale. C'est une relation « toujours vécue à chaud » où « les premiers contacts seront décisifs [...] l'analyste a peu de temps pour "poser ses billes" et pour "affirmer son style de contact" ». (*Ibid.*). En même temps, P. Mâle considère l'importance de l'influence de l'« environnement », car « la crise ne saurait être interprétée exclusivement en termes de réalité interne » (Gutton, 2010, p. 181). En cohérence avec cette conception, il met toujours en lien « les crises examinées en consultation avec la crise sociétale » (*Ibid.*). Pour que les professionnels de l'éducation renforcent leur capacité à accueillir et à écouter les subjectivités adolescentes et construisent une posture professionnelle de « coprésence » dans l'environnement, il s'agira de leur fournir à leur tour des espaces pour élaborer, en groupe, les résonances intrapsychiques, intersubjectives et transubjectives inhérentes à l'exercice de leur métier.

Références bibliographiques

- Avant, M. (2007). Erik H. Erikson : identité et « esprit des frontières ». Dans P. Givre et A. Tassel, *Le tourment adolescent, Pour une théorisation de la puberté psychique* (p. 215-241). Paris : P.U.F.
- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique ?* Paris : Seuil.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (2003).
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation, une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. et Mosconi, N. (2006). Préface. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 3-8). Paris : Dunod.
- Benslama, F. (2002). *La psychanalyse à l'épreuve de l'islam*. Paris : Aubier.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bordet, J. et Gutton, P. (2014). *Adolescence et idéal démocratique*. Paris : IN PRESS.
- Braconnier, A. et Marcelli, D. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Odile Jacob.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : PUF.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Givre P. (2010). Préambule Aléas du Moi et devenirs du fantasme à la puberté. Dans P. Givre et A. Tassel, *Le tourment adolescent, Tome 2, Divergences et confluences* (p. 7-28). Paris : P.U.F.
- Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : P.U.F.
- 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.
- Gutton, P. (2009). L'illusion pubertaire. Dans Y. Morhain et R. Roussillon (dir.), *Actualités psychopathologiques de l'adolescence* (p. 45-61). Bruxelles : De Boeck.
- Gutton, P. (2010). Pierre Mâle. Dans P. Givre et A. Tassel (dir.), *Le tourment adolescent, tome 2, Divergences et Confluences* (p. 175-217). Paris : P.U.F.
- Gutton, P. (2015). *L'adolescence selon Modiano*. Bègles : L'Esprit du Temps.
- Jeammet, P. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*. Paris : Odile Jacob.

- Kattar, A. (2011a). Adolescents vivants au Liban : un processus identitaire en construction sous l'emprise d'une double menace. *Adolescence*, 78, 849-861.
- Kattar, A. (2011b). La « création » adolescente sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban, thèse de doctorat (dir. C. Blanchard-Laville), Université Paris Ouest Nanterre.
- Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents. *Cliopsy*, 8, 29-46.
- Kestenberg, É. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : P.U.F.
- Lauru, D. (2006). *Père-fille, une histoire de regard*. Paris : Albin Michel.
- Rouzel J. (2000). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris : Dunod.
- Sibony, D. (1995). *Le corps et sa danse*. Paris : Seuil.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Antoine Kattar

CAREF

Université de Picardie Jules Verne, Amiens

Pour citer ce texte :

Kattar, A. (2016). Être élève-adolescent dans un environnement incertain. Entre « le familier et l'étranger ». *Cliopsy*, 15, 9-25.

FAIRE DE LA RECHERCHE « AVEC » OU DE LA RECHERCHE « SUR » ? UNE RECHERCHE SUR L'EXCLUSION PONCTUELLE DE COURS EN FRANCE

Arnaud Dubois et Antoine Kattar

Champ social | « Phronesis »

2017/1 Vol. 6 | pages 48 à 59

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-48.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Champ social.

© Champ social. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Faire de la recherche « avec » ou de la recherche « sur » ? Une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours en France

Arnaud DUBOIS *, Antoine KATTAR **

* Université de Cergy-Pontoise
Laboratoire École, Mutations, Apprentissages (ÉA 4507)
Avenue Marcel Paul
92230 Gennevilliers, France
arnaud.dubois@u-cergy.fr

** Université de Picardie Jules Verne
Centre amiénois de recherche en éducation et formation (ÉA 4697)
Chemin du Thil
80025 Amiens, France
antoine.kattar@u-picardie.fr

Mots-clés : clinique d'orientation psychanalytique ; exclusion ponctuelle de cours ; recherche avec ; recherche collaborative ;

Résumé : Dans cet article, les auteurs, en tant que chercheurs s'inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, s'interrogent sur leur démarche de recherche au cours d'une étude sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège en France. Tentant de se situer par rapport à différents types de recherches collaboratives, ils analysent les modalités de relation qu'ils ont tenté de mettre en œuvre au cours de cette recherche « avec » les acteurs, notamment les élèves adolescents, auprès desquels ils ont mis en place des entretiens en groupe.

Title: Research 'with' or research 'on'? Research on temporary expulsion from class in France

Keywords: clinical approach psychoanalytically oriented; research with; collaborative research; temporary expulsion from class

Abstract: In this article, the authors, as researchers, are part of a clinical approach to psychoanalytic orientation in education sciences, questioning their research approach during an investigation on the expulsion from classrooms in secondary school in France. Trying to compare themselves to different types of collaborative research, they analyse the modalities of relationship they tried to implement during this research 'with' subjects, including teenagers students they have interviewed.

Introduction

Nous allons tenter de décrire et analyser dans cet article les modalités de relations que nous avons établies, en tant que chercheurs, « avec » les acteurs auprès desquels nous nous sommes engagés dans un processus de recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours dans des collèges en France. Cette analyse a été menée dans l'après coup de la recherche. Même si nous nous sommes montrés attentifs dès le début de nos investigations à cette question de la relation « avec » les sujets auprès desquels nous nous sommes engagés, nous n'avons pas affirmé d'emblée que nous menions une recherche collaborative ou une recherche-action. Cette question est devenue de plus en plus insistante à mesure que nous avançons. Nous avons eu, entre les six chercheurs composant notre équipe, de nombreux échanges sur l'emploi du terme « intervention ». Présentant notre projet de départ comme une « recherche intervention »¹, il s'agissait de signifier par l'emploi de ces deux mots que la démarche de recherche était première et de faire entendre le terme « intervention » dans son sens étymologique — *venir entre*. Dans la mesure où cette recherche prenait place dans des établissements scolaires — des collèges —, elle allait « survenir pendant » le travail des acteurs. Les chercheurs allaient probablement « interrompre » les élèves et les professionnels, et « se trouver entre » eux. Rappelons que le terme « intervenir » est composé du latin *inter*-« entre » et de *venire*-« venir » (Rey, 2012, p. 1757).

Examinant dans l'après coup une partie du dispositif que nous avons mis en œuvre pour cette recherche, nous interrogerons la nature de la relation « avec » les acteurs auprès desquels nous avons travaillé. L'enjeu de cet article est d'ouvrir une réflexion à partir de l'exemple de cette recherche que nous avons menée pendant trois ans (2013-2016). Nous présenterons notre thématique, la méthodologie mobilisée et les terrains investis, tout en faisant le point de la littérature sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège et sur l'exclusion en général. Nous soulignerons comment ce thème de recherche nous semble très en lien avec celui de la collaboration qui est généralement mise en avant dans les recherches dites « avec » : l'exclusion de cours est une manière de poser la question du « avec » qui est au cœur de notre questionnement dans cet article. L'analyse d'une partie du matériel recueilli auprès d'élèves adolescents sera l'occasion de prolonger ce questionnement et d'avancer quelques premières hypothèses pour mieux situer notre approche dans le courant des recherches « avec » et des recherches collaboratives. Nous situant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, nous tenterons de préciser comment situer la recherche que nous avons menée par rapport à différentes démarches de recherche : recherche collaborative, recherche-action, recherche-intervention.

1. Une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège

1.1 La thématique de la recherche

L'exclusion ponctuelle de cours au collège est une pratique pédagogique qui consiste pour un enseignant à exclure un ou plusieurs élèves hors de la classe pour une durée généralement inférieure à une heure de cours. Nous reprenons l'expression « exclusion ponctuelle de cours », qui est propre à l'Éducation nationale en France. Elle est apparue pour la première fois dans une circulaire émise par ce ministère en juillet 2000. Auparavant, on parlait « d'exclusion de la classe », comme en témoignent par exemple un arrêté de 1890. Dans d'autres pays francophones, on parle d'exclusion de la classe, comme en Belgique, alors qu'au Québec, on parle de suspension de cours. Nous allons présenter quelques éléments d'histoire de cette pratique en France, à partir d'une rapide analyse de trois textes réglementaires successifs.

En 1890, un « arrêté relatif au régime disciplinaire et aux récompenses dans les lycées et collèges », émanant du Ministère de l'Instruction publique, interdit certaines punitions et en autorise sept. Parmi elles, on trouve « l'exclusion de la classe ou de l'étude ». Cet arrêté stipule que « l'exclusion momentanée de la classe ou de l'étude ne peut être prononcée par un professeur

¹ Dans cet article, lorsque nous utiliserons cette expression, sans trait d'union entre recherche et intervention, c'est pour faire entendre les effets d'intervention de notre recherche, sans renvoyer à des théorisations antérieures sur la « recherche-intervention ».

ou un maître répétiteur qu'à titre tout à fait exceptionnel, en cas de manquement grave, avec rapport immédiat au proviseur », qui « a le contrôle de toutes les punitions ». Il faut ensuite attendre la circulaire de juillet 2000 sur les procédures disciplinaires dans les collèges et les lycées pour voir apparaître officiellement l'expression « exclusion ponctuelle de cours » pour désigner cette pratique. Ce texte distingue les sanctions et les punitions, dont fait partie l'exclusion ponctuelle de cours. Cette punition peut « être prononcée par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et par les enseignants ». Elle « s'accompagne d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet. Justifiée par un manquement grave, elle doit demeurer tout à fait exceptionnelle ». Avec la circulaire de juillet 2000, cette punition change de nom par rapport au texte de 1890, et garde ses trois caractéristiques principales : elle concerne « un manquement grave », doit être « exceptionnelle » et donner lieu à une information. Un troisième texte, la circulaire d'août 2011 sur « l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges », introduit un changement à propos des conditions de recours à l'exclusion ponctuelle de cours. Alors que le texte de juillet 2000 était très proche de l'arrêté de 1890, la circulaire de 2011 voit disparaître la notion de « manquement grave » auquel pouvait répondre l'exclusion ponctuelle d'un cours, qui « concerne [désormais] les manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de la classe ».

L'exclusion ponctuelle de cours est donc aujourd'hui considérée dans l'Éducation nationale comme une « punition scolaire », prononcée le plus souvent par un enseignant qui juge inacceptable le comportement d'un élève. Ce dernier est alors pris en charge dans le collège par le service vie scolaire. Depuis 1890, cette punition doit être exceptionnelle d'après les textes officiels. Pourtant cette pratique est très fréquente. C'est la seule punition scolaire qui prive un élève de temps de cours et les autres types d'exclusions, dans les collèges français, sont des sanctions prononcées par le chef d'établissement.

Il nous est apparu progressivement au cours de cette recherche, que l'exclusion ponctuelle de cours pose, au niveau pédagogique, la question du « avec » : « comment faire avec tous les élèves ? » Cette question est ancienne, mais elle entre en résonance avec des questions sociétales de notre époque, que nous allons présenter maintenant. Soulignons que notre thématique de recherche nous semble très liée à celle du « avec » qui traverse cet article : notre thème de recherche est une pratique pédagogique — l'exclusion — qui vise à faire « sans » l'autre, à le faire disparaître temporairement de la classe, en l'excluant.

1.2 Exclusion, expulsions, ségrégations

Cette thématique de recherche nous a mis en contact avec des phénomènes d'exclusion à d'autres échelles. Alors que nous nous attachions à analyser l'exclusion à un niveau micro, celui de la salle de classe et de l'établissement, il nous est progressivement apparu que cette thématique nous mettait en relation avec la problématique plus générale de l'exclusion dans le cadre scolaire et à l'échelle de la société. Ce lien a été fait par les élèves adolescents et par les professionnels, dans les groupes de parole que nous avons mis en place, ainsi qu'au cours des temps d'élaboration de nos mouvements contre-transférentiels. Par exemple, nous avons été mis en contact avec des souvenirs d'exclusions vécues par les chercheurs, à la fois dans notre passé d'élève ou d'enseignant dans le cadre scolaire, ou d'autres types d'exclusions familiales ou sociales.

Dans le cadre scolaire, l'exclusion définitive des élèves de collèges a été étudiée (voir par exemple Moignard, 2014), mais il existe peu de travaux spécifiquement centrés sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège. La plupart de ces recherches sont quantitatives et relèvent plutôt de « recherches sur », comme nous allons le voir maintenant. En 1999, Eric Debarbieux mené une enquête sur les punitions au collège. Parmi les collégiens déclarant avoir été punis, 12 % disent avoir été exclus de classe. Pour cet auteur, « les textes officiels sont inefficaces » (Debarbieux, 1999, p. 199). En 2007, Agnès Grimault-Leprince, sociologue, présente une étude portant « sur 689 exclusions de cours, recensées [...] dans six collèges français ». Mesurant le nombre d'exclusions de cours par jour ouvrable, elle relève « des disparités importantes selon les établissements » et parle de « pratiques de conduite d'établissement très différentes » (Grimault-Leprince, 2007), insistant ainsi sur le rôle déterminant des équipes de direction des collèges sur le recours à cette punition dans leur établissement. Elle ajoute « que l'exclusion de cours, loin de relever de l'exceptionnel comme le prônent les textes, est une pratique banalisée » (Grimault-Leprince, 2007). En 2012, Alain Garcia consacre une partie de sa thèse à la question des « exclusions de cours » (Garcia, 2012, p. 265-274). À propos des motifs d'exclusion, il écrit que « les renvois de la classe sont [...] très "adaptables" : ils peuvent être appliqués sur une durée réduite, dans un couloir, et conserver un caractère officieux » (Garcia, 2012, p. 266). Ceci invite à envisager les données publiées par les chercheurs comme des valeurs indicatives, très inférieures aux chiffres réels, puisque certains types d'exclusion de cours ne sont pas comptabilisés (par exemple quand un enseignant exclut un élève pour l'envoyer dans une classe voisine). Alain Garcia constate que « près d'un élève sur trois a été officiellement exclu de cours, une fois au moins dans l'année » (Garcia, 2012, p. 267).

L'ensemble de ces études montre que les exclusions de différents types sont largement répandues dans les collèges français. Il faut ajouter à ces pratiques d'exclusion, la forte ségrégation du système éducatif français, décrite par de nombreux travaux sociologiques et qui est souvent vécue comme une autre forme d'exclusion par les professionnels et par les élèves. Parmi les travaux récents, une étude menée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) « fait le constat d'une ségrégation sociale importante [au collège], qui est en grande partie le reflet de la ségrégation résidentielle ». Pour Nathalie Mons, présidente du Cnesco, « les "ghettos" scolaires sont connus [et] la ségrégation sociale à l'école reste »² importante.

Pour ce qui nous concerne, notre enquête s'est déployée dans six collèges situés dans ce qu'on nomme habituellement des quartiers défavorisés. Cinq sur les six relevaient de l'éducation prioritaire. Il s'agit de collèges situés à la périphérie de grandes villes dans quatre académies différentes : deux académies d'Île-de-France, l'académie du Nord-Pas-de-Calais et l'académie d'Amiens. Plusieurs de ces établissements sont situés dans des espaces géographiques touchés par la ségrégation sociale et résidentielle. Par exemple, les six établissements se trouvent dans des quartiers très touchés par le chômage. Deux des établissements sont à proximité de camps provisoires de réfugiés en situation illégale en France ; un des collèges est situé dans la ville où vivait l'un des auteurs des attentats de janvier 2015 à Paris. La « ségrégation scolaire » a été évoquée autant par les professionnels que par les élèves adolescents dans les entretiens en groupe que nous avons menés.

Au cours de nos investigations, nous avons peu à peu pris conscience du lien entre notre thématique de recherche et d'autres types d'exclusions, notamment l'exclusion sociale, de plus en plus forte, qui traverse la société française. Par exemple, nous avons rapproché la pratique de l'« auto-exclusion » de cours de certains élèves, avec le « syndrome d'auto-exclusion » décrit par Jean Furtos (2009, p. 62) à propos des personnes sans abris plongées dans la grande pauvreté. L'exclusion peut constituer un analyseur du monde contemporain, comme le suggère Saskia Sassen³. Elle émet l'hypothèse que « sous les aspects nationaux des diverses crises globales, se manifestent des tendances systémiques émergentes, formées par une dynamique fondamentale élémentaire » dont l'« expulsion » serait l'expression (Sassen, 2016, p. 19).

L'ensemble de ces travaux semble témoigner, à différentes échelles, de la difficulté croissante de composer « avec » l'altérité. Les transformations de l'hypermodernité « bouleversent en profondeur l'organisation des liens sociaux [dont] l'une des manifestations [...] concerne l'affaiblissement, voire la destruction des espaces, des organisations et des dispositifs qui remplissent une fonction intermédiaire » (Gaillard, 2016). Ces espaces aujourd'hui menacés sont ceux « où se fabrique de la pensée et où se régénère la groupalité et le vivre ensemble » (*Ibid.*). En d'autres termes, ce sont bien les conditions du « avec » qui semblent mises à mal dans le monde contemporain.

1.3 Offre et demande

L'exclusion ponctuelle de cours comme thème de recherche a émergé au cours d'une précédente enquête portant sur l'analyse de textes rédigés par des enseignants débutants dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles (Dubois, 2011). Dans ces textes faisant le récit de situations professionnelles vécues, la pratique de l'exclusion de la classe était fréquemment rapportée. Les enseignants débutants faisaient part, dans l'après coup, de la culpabilité par laquelle ils se disaient traversés. Dans l'équipe de chercheurs que nous formons, ce questionnement a été partagé puis il s'est progressivement précisé et élargi. Nous avons choisi de limiter notre enquête au niveau du collège, même si nous savons que cette pratique existe aux autres niveaux du système éducatif. Ce choix s'explique principalement par notre centration sur un petit nombre d'établissements et parce que le collège correspond, nous semble-t-il, à un âge déterminant du processus adolescent. Il nous faut donc préciser que l'offre initiale était du côté des chercheurs, présupposant qu'elle pouvait rencontrer une demande de la part des chefs d'établissement et des équipes. Nous avons diffusé notre offre de recherche intervention dans les établissements scolaires, par l'intermédiaire de potentiels « portiers », c'est-à-dire des professionnels susceptibles de nous ouvrir les portes de différents collèges répondant à nos critères. Une des premières étapes de notre travail a été de rédiger un texte de deux pages présentant notre projet de recherche intervention sur l'exclusion ponctuelle de cours, que nous avons transmis à une série de professionnels (chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, un élu local, etc.) membres de nos réseaux respectifs.

Nous voulons examiner ici certaines des caractéristiques de la dialectique entre offre et demande, telle qu'elle s'est configurée dans cette recherche, en prenant appui que les apports de Castoriadis-Aulagnier. Elle a écrit plusieurs articles sur la question de l'offre et de la demande dans le champ psychanalytique, au moment de son conflit avec Jacques Lacan (1968) et de la fondation du quatrième groupe (1969), s'interrogeant alors sur la formation des psychanalystes. Dans un texte publié en juillet 1968, elle considère que « la demande d'analyse [de la part d'un analysant] est, en premier lieu, réponse à [l'] offre »

² Entretien sur le site internet du Café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/29052015Article635684817561898985.aspx>

³ Nous tenons à remercier G. Gaillard de nous avoir signalé les travaux de J. Furtos et S. Sassen.

de l'analyste (Castoriadis-Aulagnier, 1968, p. 53). Pour elle, « il faut entendre [...] la demande d'analyse [...] comme réponse à l'offre dont l'analyste se porte garant » (*Ibid.*, p. 23). Elle ajoute que « la demande se veut non seulement réponse à [l'offre de l'analyste], mais tout autant offre situant [l'analyste] en position de demandeur » (*Ibid.*, p. 24). Pour nous, en tant que chercheurs, il ne s'agit pas de demande d'analyse, mais de demande de recherche. Ces deux démarches — la psychanalyse individuelle et la recherche — ont peu en commun et il n'est pas question pour nous de les rapprocher quant à leurs finalités. Néanmoins, il nous semble que les réflexions de Castoriadis-Aulagnier sur la position de l'analyste et de l'analysant à propos de la demande d'analyse peuvent être rapprochées de notre position en tant que chercheurs lorsque nous proposons une recherche en institution. Transposant les propositions de Castoriadis-Aulagnier à notre contexte, il nous semble que « la demande » d'intervention, de la part des équipes des collègues, était « en premier lieu une réponse à [notre] offre » en tant que chercheurs. Ainsi, dans notre cas, « la demande [d'intervention] se veut non seulement réponse à [l'offre des chercheurs], mais tout autant offre situant [les chercheurs] en position de demandeurs » (*Ibid.*, p. 24). Pour cette recherche, il nous semble que l'offre comme la demande se situait à la fois du côté des chercheurs et du côté des professionnels.

Aulagnier ajoute que ces caractéristiques de la demande d'analyse déterminent « la partie analytique (et donc le transfert) » (*Ibid.*, p. 23) entre l'analysant et l'analyste. Elle considère que « le demandeur commence par faire acte d'allégeance à ce savoir et à ce pouvoir dont il investit l'analyste » (*Ibid.*, p. 54). Transposant ces propositions de la demande d'analyse à la demande de recherche, il nous semble que dans la relation entre les chercheurs et les sujets auprès desquels nous sommes intervenus, les « demandeurs », c'est-à-dire les équipes des collègues, ont « commencé par faire acte d'allégeance [au] savoir et [au] pouvoir dont » ils nous ont investis. Nous avons pu l'observer de différentes manières dans les établissements.

Ces analyses concernant l'offre et la demande dans la recherche sont essentielles de notre point de vue, car elles permettent de mieux appréhender la nature de la relation qui peut s'établir entre les chercheurs et les sujets auprès desquels nous sommes intervenus dans les collèges. Il est probable que les chercheurs aient pu être inconsciemment convoqués par les différents acteurs — élèves et professionnels — à une place de sujets sensés savoir « sur » eux et leurs pratiques, du fait même de la nature de l'offre et de la demande telles que nous avons tenté de les décrire plus haut. Même si les chercheurs que nous sommes peuvent s'en défendre au niveau manifeste, les professionnels des collèges ainsi que les élèves adolescents ont, de différentes manières, fait « acte d'allégeance [au] savoir et [au] pouvoir dont » ils nous ont investis. Par exemple, dans un des collèges dans lequel nous sommes intervenus, lors de la première réunion avec l'équipe de vie scolaire, seule la Conseillère principale d'éducation prenait la parole, alors que les assistants d'éducation gardaient le silence. Cette attitude dans ce groupe nous est apparue comme relevant probablement en partie d'une manifestation de cette forme de soumission au savoir et au pouvoir des universitaires et de la CPE.

1.4 Approche clinique d'orientation psychanalytique

Dans cette recherche, la question du « avec » ne s'est pas uniquement posée à propos de la relation entre les chercheurs et les acteurs auprès desquels nous sommes intervenus, mais aussi pour ce qui est de la relation entre les six chercheurs composant notre équipe. Composée de trois femmes et trois hommes, c'est une équipe pluridisciplinaire dans la mesure où — même si elle réunit principalement des cliniciens —, les chercheurs qui la composent s'inscrivent dans des approches différentes et ne sont pas tous inscrits dans la même discipline universitaire. Parmi eux, certains se définissent avant tout comme psychosociologues cliniciens. L'un d'entre nous s'inscrit dans une démarche multi référentielle, ouverte à l'approche clinique. Pour ce qui concerne les auteurs de cet article, comme nous l'avons déjà dit, nous nous inscrivons dans le courant clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, dont nous allons nous attacher à préciser les contours.

Il s'agit du courant que Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty ont circonscrit dans la note de synthèse qu'ils ont publiée dans la *Revue française de pédagogie* en 2005 (Blanchard-Laville et al, 2005). Les sources historiques et conceptuelles de cette approche en sciences de l'éducation avaient déjà été rappelées par Blanchard-Laville dans un article paru en 1999. Qu'entendons-nous par démarche clinique d'orientation psychanalytique ? Pour nous, le terme « clinique » n'est pas utilisé au sens thérapeutique. Il s'agit d'une écoute pour comprendre la dynamique psychique du sujet dans sa singularité. Cette démarche « est en capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans des situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie » (Blanchard-Laville et al, 2005, p. 126). Le sujet auprès duquel nous nous penchons « est avant tout un sujet aux prises avec son psychisme inconscient au sens de Freud [...] c'est celui de l'inconscient, celui qui a un appareil psychique, avec ses diverses instances, sa charge pulsionnelle, ses fantasmes, ses mécanismes propres » (Blanchard-Laville, 2013, p. 5). Pour cette auteure, le chercheur clinicien travaille à « ne pas éluder la question de la relation transférentielle du chercheur à son objet-sujet(s) d'étude, mais tout au contraire de travailler à partir de cette relation et de tenter d'en élaborer

la dynamique chemin faisant» (Blanchard-Laville, 1999, p. 9). Dans cette démarche d'investigation, les effets de la présence des chercheurs dans les établissements, à la fois sur les acteurs de ces établissements et sur les chercheurs eux-mêmes, sont élaborés tout au long de la recherche et mis au service de l'analyse.

En effet, comme l'indiquent Cifali et Giust-Desprairies à la fin de leur ouvrage intitulé *De la clinique*, pour entrer dans « la spécificité heuristique et épistémologique de la clinique » (Cifali & Giust-Desprairies, 2006, p. 192), le chercheur clinicien est amené à conduire un travail d'élaboration de ses mouvements contre-transférentiels à l'œuvre « à travers les blessures, les objets et modes d'investissement, les identifications, les défenses » et à prendre « engagement sur son objet de travail » (*Ibid.*). Ce travail d'élaboration du contre-transfert est d'autant plus nécessaire que la démarche clinique est d'emblée intersubjective. Barus-Michel insiste sur ce point. Pour cette auteure, « la démarche clinique, cette relation complexe, déjà sociale puisque relation, se spécifie d'être en situation, jamais isolée dans l'étanchéité et l'artificialité du laboratoire » (Barus-Michel, 2002, p. 315). Pour elle, cette approche « suppose une sensibilité particulière à l'autre, aux autres institués comme sujets, c'est-à-dire êtres de désir et de langage, en mal de reconnaissance et de sens, mais cette démarche exige une attention méthodologique non moins rigoureuse, un travail du clinicien sur lui-même » (*Ibid.*). Ce travail engage le clinicien qui « se penche sur le sujet en souffrance, s'approche de sa subjectivité, à soutenir « une position d'humilité » (Ciccone, 2014, p. 65).

Après avoir explicité notre ancrage théorique, nous allons présenter la méthodologie mobilisée dans les six collèges dans lesquels nous avons mené cette recherche.

1.5 Méthodologie

Pour la mise en place de notre dispositif de recherche dans les établissements scolaires, différentes étapes étaient nécessaires. Un premier entretien avec l'équipe de direction avait pour objectifs de connaître le contexte de l'établissement et de présenter l'objet de notre recherche ainsi que notre dispositif. C'était l'occasion pour nous aussi d'échanger avec l'équipe de direction sur la manière dont les acteurs peuvent s'emparer de cette recherche intervention en essayant d'identifier avec eux les points d'appui ainsi que les points de vigilance et les conditions de réalisation. Nous avons dans un deuxième temps conduit une réunion d'information collective dans le collège, ouverte à l'ensemble du personnel pour leur présenter notre démarche. À l'issue de cette réunion, des enseignants, CPE et assistants d'éducation volontaires se sont inscrits pour ce travail. Nous avons proposé différentes modalités de travail que nous ne pouvons pas toutes présenter précisément dans cet article. Nous avons par exemple mis en place des séances d'analyse de pratiques professionnelles centrées sur la pratique de l'exclusion de cours dans certains collèges. Des entretiens cliniques en groupe à visée de recherche auprès d'adolescents exclus ponctuellement de cours ont été conduits par les chercheurs dans cinq collèges : nous présenterons précisément ce dispositif plus loin. Dans tous les établissements, un temps en assemblée plus large a permis de faire un retour sur les premiers résultats de cette recherche dans les établissements.

Pour nous permettre d'élaborer dans l'après-coup nos mouvements transférentiels, nous avons mis en place des séances trimestrielles de supervision de l'équipe de chercheurs avec un enseignant-chercheur qui n'intervient pas dans les établissements scolaires. Ces réunions de supervision avaient pour objectifs de nous aider à penser en groupe une partie des enjeux contre-transférentiels à l'œuvre pour les chercheurs dans leur relation au thème de la recherche et de nous permettre d'élaborer les relations dans lesquels nous étions engagés dans les collèges et entre chercheurs.

Après avoir présenté la thématique de recherche, notre démarche et notre méthodologie, nous allons nous centrer sur un aspect du dispositif mis en œuvre. Nous allons tenter, à partir de l'analyse d'extraits du matériel recueilli, d'illustrer la manière dont s'est posée la question de la relation « avec » les élèves adolescents ayant participé à notre recherche.

2. Une « recherche avec » des adolescents ?

2.1 L'entretien clinique en groupe à visée de recherche

Nous allons préciser une des méthodologies mobilisées pour cette enquête dans un des collèges : il s'agit du dispositif d'entretien clinique en groupe à visée de recherche. Nous sommes partis du postulat que la situation groupale pouvait permettre aux adolescents, par la mise en œuvre d'un processus associatif groupal, d'être stimulés dans leur prise de parole. Nous considérons que la situation groupale peut être féconde pour que les adolescent(e)s s'autorisent à raconter ce qui les anime et les

difficultés qui les préoccupent. Considérant l'importance du lien groupal à l'adolescence, le fait de se trouver en groupe offre aux adolescents une possibilité de régression qui peut leur servir de protection et leur fournit un étayage identificatoire leur permettant peut-être de rassembler des éléments épars de leur monde interne, comme l'un des deux auteurs de cet article a pu le montrer précédemment (Kattar, 2012). Ce dispositif méthodologique, nommé « entretien clinique en groupe à visée de recherche » (Kattar, 2016) est inspiré de l'entretien clinique à visée de recherche en relation duelle, et transposé à un groupe restreint.

Dans l'un des six collèges de notre échantillon, le groupe mis en place comportait six adolescents, trois garçons et trois filles. Nous avons mené un entretien avec des adolescents scolarisés en classe de sixième et cinquième d'une part, et un deuxième entretien avec des adolescents qui poursuivent leurs études en quatrième et troisième d'autre part⁴. Les élèves adolescents ont été sollicités par le service de vie scolaire de l'établissement. Il s'agissait d'élèves adolescents qui ont été exclus ponctuellement du cours au moins une fois pendant l'année scolaire. La consigne était très ouverte pour solliciter la spontanéité de la parole de chacun, en même temps que pour favoriser une atmosphère d'écoute mutuelle. L'entretien, mené seul par l'un des deux auteurs de cet article, a débuté par la consigne suivante : « *j'aimerais bien que vous me parliez le plus librement possible, comment ça se passe pour vous quand vous êtes exclu ponctuellement du cours* ». Au cours de l'entretien, les thèmes abordés n'ont pas été introduits par le chercheur, mais par les interviewé(e)s eux (elles) — mêmes. L'avancée de leur discours a été structurée par le processus interactif entre eux-elles et nous nous sommes alors contentés de contenir et accompagner les inflexions de ce processus, de manière non verbale. Nous avons énoncé la règle de la discrétion quant aux propos tenus et nous nous sommes engagés vis-à-vis d'eux à ne rien restituer de leur discours sans rendre anonymes leurs énoncés.

Pour l'analyse de ces entretiens en groupe, nous avons cherché à appréhender l'évolution de la tonalité émotionnelle dans le groupe et des thématiques abordées par le jeu des interactions. Pour ce faire, nous avons construit un découpage séquentiel qui nous semblait respecter, mais aussi mettre en relief l'évolution de la dynamique de l'entretien.

2.2 La clinique dans le recueil du matériel

La situation d'entretien clinique de recherche, tant au niveau de l'organisation de l'espace, du cadre posé, que de la conduite, est « habitée » par les enjeux inconscients mobilisés par le chercheur avant, pendant et après l'entretien. Ces enjeux sont liés à son expérience et à ses attentes vis-à-vis des interviewés. Ces dernières peuvent constituer des obstacles à l'écoute dès lors qu'elles ne sont pas suffisamment identifiées et analysées en amont de l'entretien. Elles peuvent avoir alors des effets perturbateurs et les analyses révèlent, en ce cas, davantage les enjeux inconscients du chercheur que ceux des interviewés. Cependant, l'espoir de vouloir éradiquer les effets des représentations inconscientes du chercheur constituerait un fantasme de maîtrise au moins aussi dangereux que le fait de ne pas assez les considérer. Giust évoque ce risque quand elle écrit : « la hantise des biais et les efforts méthodologiques entrepris pour neutraliser les possibilités d'influence peuvent être aussi, comme le soulignait déjà Devereux, des armes défensives contre les empiètements de la subjectivité. L'influence de l'interviewer, loin d'être un obstacle, est considérée comme étant co-extensive à la situation d'entretien » (Giust, 2002, p. 345). Elle poursuit, en renforçant ce positionnement : les « manifestations contre-transférentielles ne sont pas considérées comme un obstacle, mais comme une expérience de connaissance » (*Ibid.*). Ainsi, l'entretien clinique de recherche est « l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 25).

Il nous semble que ces caractéristiques de notre démarche illustrent comment le chercheur clinicien, pour nous, cherche à faire « avec » lui-même dans sa relation aux autres. L'élaboration des mouvements contre-transférentiels du chercheur dans sa relation avec son thème de recherche, avec les acteurs auprès desquels il intervient et avec les autres chercheurs avec lesquels il travaille, est au centre de notre approche théorique et méthodologique et nous distingue d'autres manières d'envisager la recherche « avec ». Ces élaborations n'ont pas pour visée de neutraliser le « contre-transfert du chercheur » (Devereux, 1980, p. 74), mais sont mises au service de nos analyses. Nous allons maintenant tenter de rendre compte de ces spécificités par l'analyse d'un extrait de notre corpus.

2.3 Un groupe d'élaboration pour les adolescents

Précisons tout d'abord très brièvement le contexte dans lequel nous avons recueilli notre matériel. Le collège sur lequel nous avons choisi de nous centrer dans cet article est situé dans une zone d'éducation prioritaire du nord de la France. Après un

⁴ En France, le collège est l'établissement de niveau secondaire qui, à l'issue de l'école élémentaire, accueille tous les jeunes scolarisés entre 11 et 15 ans. Ils y suivent quatre années de scolarité : la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième.

premier entretien avec l'équipe de direction, nous avons conduit en janvier 2015 une réunion d'information collective, ouverte à l'ensemble du personnel pour leur présenter notre démarche. Douze enseignants, CPE et assistants d'éducation volontaires se sont ensuite inscrits pour ce travail qui s'est étalé de mars à novembre 2015. Nous avons proposé de conduire des séances d'analyse de pratiques auprès de ces douze professionnels et des entretiens cliniques en groupe à visée de recherche auprès d'adolescents exclus ponctuellement du cours. Nous avons mis en place un retour sur les premiers résultats de cette recherche dans le cadre d'une réunion collective dans l'établissement en janvier 2016.

Pour situer rapidement notre point de vue sur l'adolescence contemporaine, et à partir de nos travaux nous considérons que l'environnement des adolescents retentit sur leur formation identitaire. En effet, l'issue de ce temps de la métamorphose qu'est l'adolescence est très fortement influencée par les propositions de modèles identificatoires et les réponses apportées à leur questionnement que formule le discours dominant de l'école d'aujourd'hui. Nous posons d'emblée que les fragilités des adolescents ne relèvent pas dans les cas les plus courants d'un registre psychopathologique. Ces fragilités sont au carrefour de différentes dimensions : certains sont internes, comme leurs caractéristiques intrapsychiques qui se croisent avec des d'autres plus extérieures, comme des facteurs environnementaux du registre familial ou amical et scolaire. Nous énonçons ce postulat de départ pour indiquer que nos préoccupations sont fortes quant à la situation des adolescents qui se trouvent en risque de rupture ou de « non-rencontre » aujourd'hui ainsi que notre engagement à ce qu'ils ne soient pas exclus avant d'avoir eu le temps de grandir (Kattar, 2016). Pour illustrer ici nos propos, nous nous appuyons sur des extraits de l'analyse de l'un des entretiens en groupe que nous avons réalisés pour cette recherche en mars 2015 dans ce collège.

Il s'agit d'un groupe d'élèves de quatrième-troisième, âgé(e)s de 14 à 15 ans. Nous souhaitons nous arrêter un instant sur des verbatim de la sixième séquence de l'entretien que nous avons intitulée : « eux et nous ». Nous citons un extrait de leurs échanges à propos des motivations des enseignants à prendre la décision d'exclure ponctuellement un élève de cours :

- C. « Parce qu'il (l'enseignant) doit s'dire qu'il a tous les pouvoirs, il doit s'dire qu'il est un peu plus fort que nous, ... »
- D. « À chaque fois, il (l'enseignant) se croit dans un jeu, ouais tu vas perdre ou j'veis gagner, ou c'est moi qui commande ici à chaque fois il dit ça ».
- A. « Ils (les enseignants) ont trop de pouvoir. Ils sont trop comme [...] des dieux ».

Plus tard dans l'entretien, D. ajoute : « il faut nous faire confiance ».

Il nous semble que cette thématique de la « confiance » vient en écho avec la question de savoir « quelle est ma valeur ? », pour les élèves adolescents. Cette question devient essentielle pour survivre dans un environnement de « malaise social », dans une société compétitive. Plusieurs dimensions (rapport au corps et au regard ; le rapport à l'expérience scolaire ; le rapport au groupe et aux pairs) constituent cette valeur et l'exclusion ponctuelle de cours en affecte certaines. Derrière cette interrogation sur la valeur, nous pouvons entendre la manière dont l'adolescent cherche à être identifié par ses pairs et à repérer sa place dans le groupe. Également, l'adolescent se questionne sur la façon dont il est peut-être perçu par l'enseignant. Dans les échanges entre ces élèves, nous pouvons entendre une demande singulière : « est-ce que les enseignants arrivent à m'apprécier pour ma valeur au-delà de mes seules performances scolaires ? » Il nous semble important de préciser que chaque adolescent, au cours de ses remaniements identitaires, est amené à reprendre à son compte la régulation de l'estime de soi et à trouver les conditions pour assurer le sentiment de sa valeur, condition d'une possible confiance en soi (Jeammet, 2008). Jusqu'à une période récente, ces mouvements étaient en grande partie pris en charge par les parents. Chaque adolescent a aujourd'hui une sorte d'obligation à faire ses preuves. Si dans cette confrontation avec les adultes, son attente à leur égard est perçue par lui comme une menace pour son identité, l'adolescent, pour se protéger, risque de s'enfermer dans un « repli défensif sur son territoire » (Jeammet, 2008, p. 87). Il nous semble que l'exclusion ponctuelle du cours, ressentie parfois par les élèves comme un abus de pouvoir, engage une relation fondée sur un rapport de force (eux et nous, pouvoir et contre-pouvoir) et de défense de territoire qui complexifie la tâche des élèves adolescents dans leurs possibilités d'identification. L'intervention des adultes par un acte d'autorité pourrait leur permettre d'apprendre à « traiter » intérieurement les éléments pulsionnels qui peuvent les envahir, avant de les extérioriser sous une forme qui puisse être recevable pour autrui. Exclure temporairement consiste en quelque sorte, pour l'enseignant qui occupe une position d'autorité, à refuser de porter à l'adolescent cette « attention valorisante et narcissisante » (Jeammet, 2008, p. 128). L'adolescent peut basculer vers la créativité ou la destructivité en fonction de la qualité des rencontres qu'il fait avec les personnes significatives de son entourage. D'où la nécessité, nous semble-t-il, de rétablir ce lien de confiance évoqué par les adolescents au cours de l'entretien cité plus haut, afin de créer entre eux et les adultes, les conditions d'un échange sans que la question du pouvoir soit en jeu. Cette position est difficile à soutenir pour les enseignants sollicités sur deux plans à la fois par les élèves adolescents, alors que leur fonction tendrait à ne leur faire rencontrer que la partie élève de ces sujets, évitant ainsi leur partie adolescente. Pour les enseignants, il nous semble que la possibilité de rencontrer les élèves adolescents implique un travail sur leur posture intérieure pour pouvoir

assurer à la fois une fonction accueillante et contenant (au sens de Bion) de l'agir pulsionnel des élèves adolescents. Comme nous l'avons déjà rapidement évoqué plus haut, nos investigations sur l'exclusion ponctuelle de cours nous amènent à penser la question du « avec » dans le lien entre les élèves adolescents et les enseignants : ces derniers étant invités dans l'espace de la classe à faire « avec » la partie élève et la partie adolescente des jeunes qu'ils accueillent dans leurs classes.

Il nous semble que l'analyse de ce court extrait de verbatim nous permet d'illustrer la manière dont nous avons tenté de négocier la question du « avec » dans la relation que nous avons entretenue « avec » les élèves adolescents au cours de cette recherche. Nous avons voulu être « avec » les élèves adolescents, en nous mettant à leur écoute et en mettant notre capacité associative au service de la dynamique groupale pour favoriser les prises de parole. Pour autant, au moment de l'élaboration de nos analyses, dans l'après coup, au moment de la confrontation au matériel recueilli, notre démarche relève davantage d'un travail de recherche « sur » ce verbatim. Notre approche clinique semble bien relever d'une certaine manière d'une recherche « avec » les sujets engagés dans la recherche, principalement au moment du recueil du matériel, tout en étant aussi une « recherche sur » au moment de l'analyse du verbatim par exemple.

3. Recherche-action ou recherche « avec » ?

3.1 Différents types de recherches collectives

Notre recherche a privilégié une approche qualitative dans une perspective où l'exclusion ponctuelle de cours est appréhendée selon trois dimensions : la prise de décision d'exclure par les enseignants en situation ; les éprouvés des élèves adolescents exclus et le retentissement de cette punition sur leur relation avec les enseignants ; les incidences de l'exclusion ponctuelle de cours sur l'ensemble institutionnel que constitue le collège. Nous souhaitons dans cette dernière partie interroger notre pratique dans cette recherche en la situant par rapport à d'autres modèles de pratiques.

Différentes pratiques de « recherches collaboratives » (Vinatier & Morissette, 2015) en éducation existent et sous différentes dénominations telles que : la recherche-action (Lévy, Dubost) ; l'action-recherche (Enriquez) ; la recherche partenariale (Lenoir, 1996) ; la recherche expérimentale, la recherche participative, la recherche collaborative (Lieberman, 1986) ; la recherche-intervention (Mérini & Ponté, 2008). La note de synthèse rédigée par Vinatier et Morissette (2015) donne un aperçu des fondements de ces recherches où le rapport entre chercheurs et professionnels est central. Comme le soulignent ces auteures, il s'agit d'un « ensemble hétérogène » et d'une « polysémie de sens » (Vinatier & Morissette, 2015, p. 148).

3.2 Recherche-action

Nous allons nous arrêter un instant sur ce que l'on nomme habituellement « recherche-action », qui est un modèle dont nous pouvons nous sentir proches à certains égards.

De nombreux auteurs issus de différentes approches décrivent les fondements épistémologiques et méthodologiques de ce type de recherche. L'objectif n'est pas de faire une synthèse de ces travaux, mais plutôt de préciser notre point de vue. Dans un article intitulé « Recherche-action et intervention », Dubost et Lévy s'appuient sur la définition du Britannique Rapoport (1970) pour rapprocher recherche-action et intervention. Pour eux, il s'agit d'« un projet qui répond à la fois aux préoccupations pratiques d'acteurs se trouvant en situation problématique et au développement des sciences sociales, par une collaboration qui les relie selon un schéma mutuellement acceptable » (Dubost & Lévy, 2002, p. 391). Ils ajoutent que le dispositif de la recherche-action se caractérise par « un point de vue holistique (le fait de considérer les sujets individuels ou sociaux comme un tout, de refuser de les diviser en fonctions séparées et autonomes) » ; par « la volonté d'agir à plusieurs, conjointement, selon des rapports de coopération entre des chercheurs poursuivant des objectifs de connaissance et d'aide, et des acteurs confrontés à des problèmes d'action et d'existence » ; ainsi que par « la prise en compte de l'implication des chercheurs (leur non-extériorité) dans l'objet de leur recherche et dans les modalités selon lesquelles ils tentent de l'appréhender » (Dubost & Lévy, 2002, p. 413).

La recherche-action est un modèle élaboré par la psychosociologie, particulièrement par Kurt Lewin, mais que nous devons utiliser avec précaution, car aujourd'hui son usage renvoie à des pratiques très hétérogènes. La recherche-action implique du chercheur une position qui se démarque radicalement de celle de l'expert qui applique ses savoirs aux préoccupations des acteurs et leur suggère des préconisations d'action. Le chercheur s'engage avec les acteurs dans un processus d'exploration pour tenter de comprendre la manière dont les problèmes se posent dans leur situation singulière et en considérant que tous

les acteurs sont dotés de savoirs utiles à la compréhension et à la transformation des problèmes. Il accompagne les acteurs pour qu'ils trouvent des termes communs qui leur permettent de penser ensemble pour produire un savoir suffisamment partagé pour qu'il devienne un levier, un outil de changement porté par les acteurs eux-mêmes. Pour Dubost, il y a recherche-action quand le projet satisfait simultanément aux critères suivants : « il s'agit d'une expérience s'inscrivant dans *le monde réel* » (Dubost, 1987, p. 133). Cette dernière « est engagée sur une échelle restreinte [...]. En tant qu'*action délibérée* visant un changement effectif au niveau des groupes et zones concernés, elle se définit par des *buts* qui peuvent être fixés soit [...] par des *instances centrales de pouvoir* [...] soit par l'ensemble ou sous ensemble des individus et des groupes engagés dans le processus » (*Ibid.*). En quatrième critère, il écrit qu'elle « est conçue dès son engagement pour permettre d'en dégager des enseignements susceptibles de généralisation » (*Ibid.*). Et enfin, « elle doit donc accepter *certaines disciplines* [...] permettant l'observation, la récolte d'informations, l'enregistrement de traces dont le traitement conditionne la production des résultats » (*Ibid.*).

À l'aune de ces cinq critères, il nous semble que la recherche que nous avons menée se rapproche d'une recherche-action telle que définie par Dubost et Lévy, notamment parce que nous cherchons à adopter une position qui se démarque de celle d'un expert qui appliquerait ses savoirs sur les pratiques des acteurs pour leur dicter des recommandations. Pourtant dans cette recherche, notre pratique se différencie de ce modèle de la recherche-action sur un point : « le changement effectif » des pratiques dans les établissements scolaires dans lesquels nous intervenons, ne fait pas partie de nos visées. Pour nous, le changement peut être un effet de la recherche, mais nous considérons que les effets de notre intervention nous échappent en grande partie.

3.3 Recherche avec

L'expression « recherche avec » trouve sa source dans un article d'Ann Lieberman, publié en 1986 pour caractériser les recherches collaboratives. Citant Ward et Tikunoff, elle considère que pour favoriser les collaborations entre enseignants et chercheurs, ces derniers doivent promouvoir « a working with posture rather than a working on » (Tikunoff & Ward, 1983). Cette expression a été forgée pour s'opposer aux recherches « sur » et « a émergé dans le contexte nord-américain » (Bednarz, 2013, p. 15), aux États-Unis et au Canada d'abord, avant de se diffuser en Europe, notamment en France. Aujourd'hui, Monceau et Soulière, qui sont à l'origine d'un réseau d'échange international francophone se nommant « Recherche avec », ont tenté de caractériser ce type de recherche dans un texte publié en ligne. Pour eux, cette expression ne désigne pas une manière figée de faire de la recherche, mais « se définit par la place accordée, dans des processus de production de connaissances, aux sujets directement concernés par l'objet de la recherche » (Monceau & Soulière, 2014). Au regard de cette définition, il nous semble que la recherche que nous avons menée, relève par certains aspects d'une « recherche avec », si l'on considère la nature des relations que nous avons voulu promouvoir avec les sujets engagés dans les dispositifs que nous avons proposés.

Notre recherche ressort sans doute d'une certaine forme de « recherche collaborative », au sens où nous cherchons à promouvoir auprès des professionnels des dispositifs où le chercheur travaille « avec » plutôt que « sur » les enseignants, pour reprendre l'expression de Lieberman (1986). Il s'agit pour nous de dispositifs, tels que les groupes d'analyse de pratiques, où le « avec [constitue] un élément fondateur [comme dans] la recherche collaborative » (Roditi, 2013, p. 354). Pourtant, notre manière de conduire cette recherche ne relève pas totalement d'une recherche collaborative, car même si nous cherchons « à intégrer les points de vue des professionnels pour éclairer les problèmes qu'ils rencontrent » (Vinatier & Morrissette, 2015, p. 148), notre travail d'élaboration théorique se situe dans un nécessaire après coup, dans la confrontation au matériel recueilli — les enregistrements des entretiens par exemple —, tout en prenant en compte nos mouvements transférentiels dans la confrontation à ce matériel. À ce moment-là, nous travaillons bien « sur » le discours des participants et nos hypothèses, qui constituent nos résultats de recherche, portent principalement « sur » les enjeux psychiques à l'œuvre pour les acteurs.

Conclusion

En nous efforçant de nous interroger sur la nature de la relation « avec » les sujets auprès desquels nous avons mené une recherche sur l'exclusion, nous nous sommes intéressés aussi au lien entre cette question que nous avons posée et la thématique de notre recherche. Nous avons tenté d'explorer modestement le lien entre l'offre et la demande de recherche dans les collèges dans lesquels nous sommes intervenus, proposant de déplacer un peu les enjeux de ce questionnement, considérant que l'offre et la demande sont à la fois du côté des chercheurs et des professionnels.

Ces explorations mériteraient d'être étoffées par l'analyse d'autres recherches cliniques d'orientation psychanalytique, pour mieux situer cette approche par rapport à d'autres que l'on peut regrouper sous l'expression « recherches collaboratives » ou « recherches avec ». Par exemple, l'analyse des modalités de relation telles qu'elles peuvent se déployer dans les groupes d'analyse de pratiques professionnelles dans le cadre d'une recherche permettrait d'aller plus loin dans les distinctions que nous avons proposées. Il nous semble par exemple que dans de tels groupes, nous favorisons un mode de « penser avec » qui serait distinct d'un « penser seul » (Puget, 2006, p. 46). Mais s'agit-il pour autant d'une méthodologie relevant d'une « recherche avec » ?

Nous avons montré que notre démarche de recherche ne relève pas totalement d'une « recherche-action » telle qu'elle est définie par Dubost et Lévy. Elle relève probablement d'une certaine forme de « recherche avec ». Au terme de cette réflexion, il nous semble que notre manière de prendre en compte et de mettre au service de la recherche l'élaboration de nos mouvements contre-transférentiels est un point crucial de différenciation entre notre démarche et celles mises en œuvre par la majorité des « recherches avec » ou « recherches collaboratives ». Au cours de cette recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours, nous avons travaillé consécutivement « avec » les acteurs, puis « sur » les processus psychiques à l'œuvre pour eux, mais toujours « avec » nous-mêmes, c'est-à-dire « avec » le souci de prendre en compte nos éprouvés contre-transférentiels tout au long du processus d'investigation. Dans la continuité de ce travail, il serait intéressant de tenter d'examiner les modalités de relation entretenues pas les chercheurs entre eux, au sein de l'équipe. Mener une recherche à plusieurs est aussi une manière de faire de la « recherche avec » et ce lien entre chercheurs est assez rarement examiné, notamment dans les effets qu'il produit sur les résultats de la recherche.

Références bibliographiques

- Barus-Michel, J. (2002). Clinique et sens. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 391 à 416). Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1968). Demande et identification, *L'inconscient*, 7, 23-65.
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.) *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 13-30). Paris : L'Harmattan
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique, enjeux théoriques et méthodologiques, *Revue française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville C. (2013). *Qu'est-ce que la clinique aujourd'hui ?* Conférence prononcée le 17 avril 2013, Séminaire organisé par l'Université Paris 13 et l'IRTS de Montrouge.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechbert, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Ciccone, A. (2014). L'observation clinique attentive, une méthode pour la pratique et la recherche cliniques, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 63, 65-78.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (dir.). (2006). *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Debarbieux E. (1999). Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnisante au collège. Dans D. Meuret. *La justice du système éducatif* (p. 195-211). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Devereux, G. (1967/1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Grimault-Leprince, A. (2007). Les exclusions de cours au collège. Les effets du contexte local et des représentations enseignantes des élèves. Communication orale, Colloque international « Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation » à Strasbourg. Téléaccessible à : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Agnes_GRIMAUULT-LE-PRINCE_214.pdf
- Dubois A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants aujourd'hui*. (Thèse de doctorat inédite), Université Paris Ouest Nanterre.

- Dubois, A. & Kattar, A. (2015, septembre). *Temporary Expulsion From Class And Adolescence*. Communication présentée à la European Conference on Educational Research, Budapest Corvinus University.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : PUF.
- Dubost, J. & Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Enriquez E. (2011). *Désir et résistance : la construction du sujet*. Lyon : Parangon.
- Furtos, J. (2009). *De la précarité sociale à l'auto-exclusion*. Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Gaillard, G. (2016, 4 juin). De la pensée et du travail « empêchés », à la reconquête d'espaces intermédiaires. [vidéo]. Téléaccessible à : <http://www.univ-lyon2.fr/culture-savoirs/podcasts/colloque-violence-contre-la-pensee-souffrance-dans-la-democratie-687056.kjsp?RH=podcasts>
- Garcia, A. (2013). *Éducation et discipline au collège*. Thèse de doctorat en Sociologie, Université Bordeaux Segalen.
- Giust, A.-C. (2002). Entretien. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Jeammet, P. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*. Paris : Odile Jacob.
- Kattar A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents, *Cliopsy*, 8, 29-46.
- Kattar, A. (2016). *Adolescent dans un environnement incertain, une expérience libanaise*. Paris : L'Harmattan.
- Lenoir Y. (1996). La recherche collaborative, les facultés d'éducation, le milieu scolaire et les organismes subventionnaires : un concept à clarifier, une situation fragile, des rapports interinstitutionnels précaires. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.). *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales : constats, impacts et conséquences* (p. 205-232). Québec : Éditions du CRP.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: working with, not working on..., *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Ly, S.T. & Riegert, A. (2015). Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter — et intra-établissement dans les collèges et lycées français. Rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). Téléaccessible à : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Etat-des-lieux-Mixité-à-l'écoleFrance1.pdf>
- Merini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques, *Savoirs*, 16, 77-95.
- Moignard, B. (2014). Le collège fantôme. Mesurer l'exclusion temporaire des collégiens. *Diversité*, 175, 63-69.
- Monceau, G. & Soulière, M. (2014) Présentation du réseau Recherche avec. Consulté en ligne le 25 octobre 2016 : <http://rechercheavec.com/mission/>
- Puget, J. (2006). Penser seul ou penser avec un autre, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46, 31-40.
- Rey, B. (Dir.). (2012). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Roditi E. (2013). Le métier d'enseignant et l'éclairage de la recherche collaborative. Dans N. Bednarz, (coord.). *Recherche collaborative et pratique enseignante, regarder ensemble autrement* (p. 351-363). Paris : L'Harmattan.
- Sassen, S. (2014/2016). *Expulsions, Brutalité et complexité dans l'économie globale*. Paris : Gallimard.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives, *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.
- Tikunoff, W.J. & Ward, B.A. (1983). Collaborative research on teaching. *The Elementary School Journal*, 83(4), 453-468.
- (2000, juillet). Circulaire sur les procédures disciplinaires, Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche. Téléaccessible à : www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm
- (2011, août). Circulaire sur l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions, Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche. Téléaccessible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57071

Bibliographie succincte

- GIVRE, P. ; TASSEL A. 2007. Le tourment adolescent, Pour une théorisation de la puberté psychique, Paris, P.U.F.
- GIVRE, P. ; TASSEL A. 2010. Le tourment adolescent, tome 2, Divergences et Confluences, Paris, PUF.
- GIVRE, P. ; TASSEL A. 2014. Le tourment adolescent, tome 3, Perspectives contemporaines, Paris, PUF.
- Gutton, P. (2008). Le génie adolescent. Paris : Odile Jacob
- Gutton, P. (2005). Moi violent ? Pour en finir avec nos idées reçues sur l'adolescence. Paris : JC Lattès
- Jeammet, P. (2008). Pour nos ados, soyons adultes. Paris : Odile Jacob.
- Joussetme, C et Douillard, J.-L. (2012) . *A la rencontre des adolescents. Les écouter, les comprendre, les aider.* Paris : Odile Jacob.
- KAËS, R. 2012. Le Malêtre, Paris, Dunod.
- LESOURD, S. 2013. Une grande personne n'est pas un adulte, dans *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 88, 139-144.

Quelques références concernant l'adolescence

(en lien avec la conférence de Louis-Marie Bossard, AVVEJ du 16/01/2020)

- Bernateau, I. (2010). *L'adolescent et la séparation*. Paris : PUF.
- Blos, P. (1962/1967). *Les adolescents. Essai de psychanalyse*. Paris : Stock.
- Braconnier, A. (1989). *Les adieux à l'enfance*. Paris : Calmann-Levy.
- Dolto, F. et Dolto-Tolitch, C. (1989). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*. Paris : Hatier.
- Freud, S. (1905/1949). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard.
- Huerre, P., Pagan-Reymond, M. et Reymond, J.-M. (1989). *L'adolescence n'existe pas. Histoire des tribulations d'un artifice*. Paris : Éditions universitaires.
- Jeammet, P. (2014). *Paradoxes et dépendance à l'adolescence*. Paris : Fabert.
- Kestemberg, É. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : PUF.
- Van Gennep, A. (1909/1981). *Les rites de passage : étude systématique des rites*. Paris : Éditions A. et J. Picard.