OUSTAL/SAU78 cliopsy

## CYCLE DE CONFERENCES 2019/2020

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

## Le décrochage scolaire chez les adolescents

Conférenciers : Caroline Leroy et Ilaria Pirone

*05/03/2020*

**Ilaria Pirone**

- Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre : quelle place pour la transmission de la culture à l'école ?
- Sur le chemin de la maison à l'école Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation

**Caroline Leroy**

- Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir « aggluti né » ?
- Chapitre dans A la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains, A.Kattar, p107 à 115

*Conférence Ilaria Pirone, 5 mars 2020 - Éléments bibliographiques*

### CONFERENCIERS

Caroline Le Roy forme des professionnels (enseignement, travail social, soin) depuis une trentaine d'années, d'abord dans le secteur de l'insertion sociale et professionnelle puis à l'université (séminaires ou groupes d'analyse clinique des pratiques). Ses travaux de recherche portent sur les impensés du lien (au savoir, à l'autre, à son histoire), leur transmission dans les groupes ou collectifs de travail à travers les dynamiques (inter)subjectives, organisationnelles (dispositifs) et institutionnelles, leur répétition dans l'histoire des établissements ou métiers étudiés.

- Le Roy, C., L'inquiétante étrangeté des dispositifs pédagogiques. Mythes, cryptes et fantômes inconscients au collège, paru en 2018 chez L'Harmattan, dans l'ouvrage dirigé par A. Kattar : *À la rencontre d'adolescents dans des environnements incertains. Écoutes croisées.*
- Le Roy, C., Dans le tournant gestionnaire du soin infirmier à l'hôpital : rupture et continuité. Un point de vue clinique sur les effets d'apprentissage des outils de la réforme, à paraitre en 2019 dans le *Journal of social management*.

Ilaria Pirone a travaillé dans le cadre de différentes recherches sur le processus de subjectivation adolescent à partir d'une approche philosophique et psychanalytique. Après s'être intéressée à la question du récit à l'adolescence, afin d'explorer le rapport à soi, au temps, et à l'autre des élèves dits en difficulté, elle a travaillé sur les processus de décrochage scolaire en les mettant en perspective avec les processus psychiques du passage adolescent. Ces formes de désarrimages par rapport à la forme scolaire l'ont conduite à interroger la place des éducateurs dans la relation éducative et à analyser les nouvelles configurations partenariales.

Articulant psychanalyse et éducation,| ses travaux plus récents analysent le rapport entre normes et éthique dans les nouvelles formes du lien social et la place de l'enfant dans les discours actuels sur l'éducation.

- Pirone, I., Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation, paru en 2018 dans la revue *Cliopsy, 19*, 9-23.
- Pirone, I. Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre: quelle place pour la transmission de la culture à l'école? à paraitre dans la revue *Cliniques méditerranéennes* en 2020.

**Article soumis à la revue *Cliniques Méditerranéennes*, dossier « Le sujet de la scolarité », coordonné par Dominique Méloni**
Auteur : **Ilaria PIRONE**
Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Equipe *Clinique de l'éducation et de la formation* (CLEF), laboratoire CIRCEFT
Université Paris 8
Adresse mail : ilaria.pirone@univ-paris8.fr

**Titre :**

# *Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre : quelle place pour la transmission de la culture à l'école ?*

« *Si Obama l'a fait, pourquoi pas moi !* »[1]

Sans tomber dans une forme de *Weltanschauung* qui trahirait la position freudienne sur la place de la psychanalyse dans la *Cité* (Freud, 1932), il s'agira dans cette contribution de montrer que la relecture de certaines impasses des adolescents à l'école telles que des formes d'écriture du discours dit « le mal de la jeunesse » (Lacan, 1972), nous conduisent à interroger les nouvelles modalités de transmission inhérentes à notre modernité. Pointer la question de la transmission, pilier de la relation éducative, signifie réinterroger notre capacité à autoriser les « nouveaux » à prendre une place dans le monde. Le 12 mai 1972, à l'université de Milan, Lacan affirme qu'« il y a quelque part, du côté de ce qu'on appelle si gentiment, si tendrement, la jeunesse… comme si c'était une caractéristique… au niveau de la jeunesse, il y a quelque chose qui ne marche plus du côté d'un certain discours… du discours universitaire par exemple» (Lacan 1972, p. 36). Mais c'est au discours du maître que Lacan s'attaque, ce discours qui ne fait plus repère, orientation : «Ce qu'il faudrait, c'est arriver à ce que le discours du maître soit un peu moins primaire, et pour tout dire un peu moins con » (Lacan 1972, p. 36).

Presque cinquante ans après, il est intéressant de reprendre cette conférence, où Lacan introduit pour la première fois le « discours capitaliste », et où, dans le même temps, il semble se soucier de ladite « jeunesse », au point de proposer l'idée que de la crise du discours capitaliste, surgira « peut-être un jour », un discours appelé « le mal de la jeunesse » (Lacan 1972). Certaines difficultés scolaires peuvent être interprétées comme l'expression de ce discours.

[1] Propos d'un élève de 5e dans le cadre d'un groupe de parole de recherche.

Si les processus dudit « décrochage scolaire », expression utilisée actuellement pour nommer des processus hétérogènes d'échec scolaire et de déscolarisation, sont pensés, non seulement comme un fait social, mais comme l'expression d'un ratage de la rencontre avec les adultes (Pirone, 2018), alors leur analyse nous permet de réfléchir à la place que nous, les adultes, nous occupons et parfois désertons dans la relation éducative. Si les difficultés langagières des élèves ne sont pas analysées comme des défauts cognitifs ou encore des codes langagiers mal maîtrisés, mais comme des formes d'inhibition de l'imaginaire, alors ces mêmes difficultés nous conduisent à nous interroger sur ce qui fait obstacle dans les nouvelles modalités de transmission à l'école (Pirone, 2017).

L'importance d'autres approches épistémologiques des difficultés scolaires n'est pas minorée, mais cette proposition entend faire rappel de ce que si on perd de vue leur fonction de symptôme, on rate la réponse. C'est l'enjeu politique du discours psychanalytique : redessiner les bords du trou du malaise, puis, d'autres discours prendront le relais.

Il paraît difficile aujourd'hui de tenir la position de Maud Mannoni, qui en 1973 écrivait que le « refus d'adaptation » des enfants était une « nouvelle maladie » qu'il ne fallait surtout pas traiter, « signe de santé chez l'enfant qui refuse ce mensonge mutilateur dans lequel la scolarité l'emprisonne » (Mannoni, 1973, p. 40). Mais plus de quarante ans après ses propos, nous constatons que nous ne faisons que reproduire ce qu'elle dénonçait. C'est de cette répétition qu'il nous faut alors sortir: « On envoie ce type d'enfants grossir le rang des dyslexiques et retardés scolaires, mais aussi celui des caractériels et délinquants » (Mannoni, 1973, p. 40). Alors dans cette forme de réduplication du même de l'histoire, face à l'échec des réponses institutionnelles, il nous faut entendre la question qui se pose: en franchissant le pas de la porte qui donne sur le monde, quel « abri » rencontrent lesdits « jeunes » dans la transmission et plus largement dans la culture? Une question qui peut trouver une forme d'écriture dans le nouage des trois registres introduits par Lacan : Réel, Symbolique et Imaginaire. Face aux remaniements du lien social, comment se nouent R.S.I. ?

Afin de déplier cette proposition, je prendrai appui sur mes expériences d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation. Quelques vignettes tirées de cures seront aussi citées.

**Une langue en quête de repères face à un discours qui roule sur des roulettes**

La rencontre avec les adolescents m'a portée au fil des années à entendre certaines difficultés scolaires comme l'expression d'une quête d'un lieu d'accroche dans la culture. C'est à partir de cette proposition, que je relis aujourd'hui les résultats d'une recherche que j'avais menée sur les pratiques langagières adolescentes chez des collégiens en situation d'échec et qui m'avaient conduite à me focaliser sur leurs modalités particulières de faire récit et de se mettre en récit [2]. À l'oral comme à l'écrit, il était très difficile pour ces élèves d'un âge compris entre 12 et 16 ans d'organiser une histoire, et de l'adresser, en mettant en place toutes les opérations linguistiques nécessaires à la construction narrative. Sans mentionner les nombreuses erreurs d'orthographe, leurs textes se présentaient sous des formes déliées avec beaucoup de confusions dans l'utilisation des temps verbaux et des pronoms (ce deuxième trait surtout à l'oral) ; une rare utilisation de la ponctuation ; une utilisation aléatoire des majuscules ; peu d'opérations de liaison entre un énoncé et un autre. On retrouvait cette confusion linguistique dans la construction narrative de leurs récits : leur façon de raconter rendait difficile de suivre le fil de l'histoire dans des textes où la structure de l'intrigue était rarement tenue du début à la fin. J'avais comparé cette façon particulière de raconter, à une forme d'expression par images juxtaposées, qui semble réfléter l'utilisation de l'image propre à notre modernité (Pirone, 2015). Les avancées technniques nous permettent de jouir d'un flux continue d'images qui alimente notre illusion de pouvoir tout voir, et comme on dit, « en direct ». Ce « tout voir » dans cette forme hors temps de l'immédiat semble nous permettre d'escamoter la fictionnalité de l'image, mettant hors jeu la dimension narrative. Ce sont ces mêmes traits que je retrouvais dans les récits de ces élèves : des images déliées de la dimension narrative. Leur façon de faire récit laissait apparaître une langue « nue » et des mots pris dans une immédiateté atemporelle. Un aspect assez marquant qui émergeait de certains récits de ces adolescents, c'était leur crudité. Les processus de construction fictionnelle et l'écriture ne semblaient pas permettre de revoiler la crudité de ces mots, dépassés par l'irruption du sexuel, de ce corps qui « devient le lieu de l'expérience du défaut de savoir […] » (Lacadée, 2007, p. 55), non pas un

[2] Pirone, I. (2011). *Le récit chez les adolescents en milieu scolaire. Vers une clinique de la narrativité en éducation.* Thèse de doctorat, Université Paris 8.

corps sexué qui se mettait en scène (Garcia-Fons & Solal, 2016), mais il s'agissait plutôt d'un corps sexué qui prenait toute la scène.

L'irruption du réel pubertaire à l'adolescence requiert un travail de renouage, qui était mis en échec dans le rapport à la langue et à la narrativité de ces jeunes élèves aux prises avec une grande excitation pubertaire. « C'est parce que notre bouche on dirait qu'elle a envie de parler», avait pu dire un garçon de cinquième lors d'un groupe de parole. On sait que le chiarivari pulsionnel (Lacadée, 2007) caractérise ce passage du sujet, mais on connaît aussi la capacité des adolescents à varier les formes du langage selon l'adresse, à jouer avec la langue, et à trouver dans l'écriture (Gutton, 2002) ou dans d'autres formes de la culture des formes de sublimation, mais aussi de transgression. On connaît la provocation qui peut être affichée dans leur créativité à la recherche de limites, mais on parle moins de ces formes d'inhibition, de ces pannes de l'imaginaire, pannes de la narrativité, et de cette fixité d'une langue qui prise dans les enjeux pulsionnels n'arrive pas à s'arrimer.

Le « juvénile », concept que les psychiatres Tristan Garcia Fons et Jean-François Solal introduisent pour différencier les processus psychiques à l'œuvre à l'adolescence, est un état de déstabilisation. Il s'agit d'un « état-question », « qui confronte à l'indicible dans la langue utilisée jusqu'alors, et en appelle à des nouvelles représentations symboliques ; un état qui pousse à la créativité » (Garcia-Fons & Solal, 2016, p.15). Ce qui caractérise ce moment de l'existence est le mouvement, qui se présente souvent dans des formes désordonnées venant désorganiser notre monde. Or chez ces jeunes collégiens, c'était plutôt une forme d'immobilisme qui se donnait à voir et à lire dans leurs récits, en miroir avec une forme de désillusion et de découragement des professionnels qui se trouvaient en face.

Si on se tient à une lecture plus lacanienne, ces formes d'inhibition de l'imaginaire semblent alors écrire une forme de nouage à deux : R.S. Comment renouer R.S.I.?

Ces impasses du nouage reflètent la difficulté de ces jeunes à trouver un point d'appui dans la culture leur permettant de se mettre en mouvement, de lier et de reconfigurer autrement cette irruption du sexuel. Il s'agit de jeunes qui ont un fort besoin de se confronter à la culture sous toutes ses formes et variations: histoire, histoire des sciences, histoire de l'art, littérature, philosophie, etc. Or à l'envers, certains changements de notre rapport à la culture, que nous retrouvons aussi dans les pratiques scolaires, tendent à renforcer la difficulté de ces adolescents à (se) lier et à

faire lien. Nous vivons dans une société où l'information tend à remplacer l'art du récit, comme le surlignait déjà Benjamin en 1936, où « […] nos sociétés de parole tendent à se transformer toujours plus en *sociétés de l'information* » (Gori, 2011). Le rapport au savoir se transforme en une cumulation de connaissances dont la circulation rapide et le « stockage » sont favorisés par les puissants moyens médiatiques. Ces tendances contribuent à une forme de morcellement de la culture, où des savoirs experts particuliers et particularisés vivent déliés du tissu symbolique. L'école n'est pas imperméable à ces transformations.

Les pratiques actuelles de la transmission scolaire contribuent à un clivage entre connaissance et savoir (Blais, Gauchet, Ottavi, 2014). Les apprentissages sont fragmentés en séquences didactiques, où les élèves peuvent « goûter un peu à tout » et où ils doivent déduire les informations par eux-mêmes.

Nous sommes passés d'un modèle de transmission verticale à un modèle de fabrication de connaissance réticulaire, une forme de transmission qui semble se désengager de la présence nécessaire de celui qui a la responsabilité de transmettre. Je illustrerai mon propos par un exemple de ces nouvelles pratiques didactiques : aujourd'hui, selon les programmes actuels de français en collège, à partir d'un texte littéraire, on aborde un point de grammaire, ou encore un point de sémantique, on met tout ça en relation avec un courant littéraire, voire avec un courant artistique ou une période historique en faisant de la littérature comparée. Voilà un exemple simple de ce que je définis comme transmission réticulaire, que nous retrouvons dans d'autres dispositifs didactiques. Ce sont des outils d'enseignement qui s'appuient sur ces nouvelles modalités de transmission. Sans oublier que ce qui est transmis doit répondre à une compétence prévue par les programmes officiels, et apporter des éléments tangibles. La question récurrente des collégiens, « mais à quoi ça sert ? », devient alors légitime, puisque la dimension arbitraire de la culture est illusoirement exclue par ce système qui rend l'élève-usager « acteur » de son apprentissage. « Tout semble fait pour disqualifier les savoirs disciplinaires au profit d'une exaltation de l'autonomie ou du choix, de l'appropriation par l'expérience individuelle» (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002, p. 247). Dans cette forme de transmission, où les connaissances se cumulent bout à bout de façon juxtaposée, vient à manquer le fond, le décor d'arrière-plan qui permettrait de lier et faire tenir les pièces dans un ensemble. Les connaissances sont d'emblée spécialisées dans une forme de

morcellement du savoir délié du tissu symbolique. La technicité prime sur la culture et la façonne. Juste un exemple : dans le cadre d'une recherche plus ancienne sur la construction identitaire adolescente (CopsyEnfant, ANR), nous avions pu observer le déroulement de quelques séquences de Sciences de la Vie et de la Terre sur ladite « éducation à la sexualité » au programme au collège[3]. La technicité scientifique des explications du « fonctionnement » de la sexualité humaine était poussée à ses extrêmes ne laissant aucune place pour la rencontre avec les questions des jeunes collégiens aux prises avec leur propre bouleversement sexuel. Face au questionnaire en ligne auquel ils devaient répondre après des cours très exhaustifs, avec des vidéos montrant le fonctionnement des organes de l'appareil de reproduction, il leur était impossible de répondre techniquement à ce qui changeait dans leur corps. Ils s'autorisaient à mentionner la question de la « pilosité » en parlant des « poils », de l'augmentation de la masse musculaire en parlant des « muscles » en général, mais impossible de donner les réponses attendues avec les termes de la science. Le logiciel alors se bloquait.

À l'opposé de cet exemple, mais au fond du même type, je pense au récit d'une adolescente que je reçois en séance, et qui raconte que le professeur d'histoire leur a montré un documentaire sur Simone de Beauvoir. Dans les premiers instants du récit de cette jeune fille, je me retrouve à penser à l'originalité et au courage intellectuel de cet enseignant, mais ma rêverie est aussitôt arrêtée par la couleur particulière du récit de cette jeune fille qui ne garde de cette séquence que ce que je définirais comme la déchirure du voile. L'enseignant, semble-t-il, a parlé longuement à la classe de la vie sexuelle de cette grande intellectuelle: « Il a dit qu'elle couchait avec les hommes et les femmes». Quelque chose du Réel, sorte de dévoilement, transparaît de ces énoncés, et la question crue de la sexualité prend le pas sur la figure même de de cette grande intellectuelle.

R.I., on pourrait écrire en faisant références aux trois registres R.S.I. et aux nouvelles formes de dénouage du lien social. Il s'agit d'un exemple, mais dans les deux cas, nous sommes face à une modalité de transmission du savoir déliée du tissu symbolique et remaniée par un discours que je définirais comme sans contraintes. Je fais référence à ce que Lacan dit du discours capitaliste, qui remplace le discours du

[3] Ces observations dont rend compte Laurence Gavarini notamment dans un article rédigé en 2016 (Gavarini, 2016), ont été menées dans le cadre de la recherche ANR, *CopsyEnfant* (2005-2008), dirigée par Laurence Gavarini et Serge Lesourd.

maître et représente cette illusion d'une forme du lien où le sujet semble ne devoir se tenir à aucune contrainte, et ne rencontrer aucun des impossibles qui caractérisent les autres discours (Lacan, 1969-1970). Le discours capitaliste « marche sur des roulettes, ça ne peut pas marcher mieux, mais justement ça marche trop vite, ça se consomme si bien que ça se consume » (Lacan, 1972, p. 36).

Ces nouvelles modalités de transmission qui accompagnent les apprentissages scolaires par leur technicité et leur morcellement risquent d'empêcher le travail de re-voilement nécessaire du « Réel de la puberté » (Lacadée, 2007, p. 53) chez ces adolescents déjà exposés à ces pannes de l'imaginaire. Pour ces jeunes, où justement la question du lien fait symptôme, ces formes de transmission ne peuvent qu'accentuer leur exclusion et leur refus du savoir. Ces exemples permettent d'introduire la première proposition de cette contribution concernant les conditions actuelles de l'éducation[4] : ils illustrent le fait que lesdits jeunes ne trouvent pas à l'école d'appuis culturels et donc symboliques leur permettant de voiler le Réel auquel nous sommes tous exposés. Ils sont confrontés à des formes de savoirs non troués, des tout-savoirs où la connaissance prend le pas sur la culture laissant clivés savoir et sexualité.

**Décrochage scolaire // Accrochage adolescent**

C'est sur ce point que cette relecture de ma première recherche sur les récits adolescents fait jonction avec la dernière recherche que notre équipe de Paris 8 a conduite sur ledit « décrochage scolaire »[5].

Le résultat principal de cette recherche est d'une banalité saisissante[6] : pour ces adolescents la fonction de l'école n'est absolument pas destituée. L'école reste pour ces jeunes une passerelle nécessaire pour accéder au monde. Et tout ce qu'ils nous ont raconté de leur vie à l'école, nous conduit à réinterroger la dimension institutionnelle, puisque les nouvelles pratiques de prise en charge de ces difficultés semblent échouer

[4] En référence au titre de l'essai de M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Conditions de l'éducation* (2008).

[5] « S'arrime à quoi ? Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs » (2013-2016), recherche conduite par l'équipe *Clinique de l'éducation et de la formation* de l'Université Paris 8 (CLEF-CIRCEFT), financée par la Fondation de France et la Région Ile de France (PICRI), sous la responsabilité scientifique de Laurence Gavarini.

[6] J'ai pu présenter ma contribution à cette recherche de façon plus approfondie dans un article paru en 2018.

à rencontrer la question (Pirone, 2018). Ce que les élèves nous ont massivement dit dans cette recherche, c'est qu'ils décrochent de la dimension scolaire de l'école, mais qu'ils cherchent désespérément quelque chose, ou plutôt quelqu'un à l'école, ils cherchent un lieu d'accroche dans le savoir de l'autre. Comme rappelé précédemment, il ne s'agit pas des séquences didactiques, de sciences de la vie, de français, mais du savoir de la division, dont rend compte la plus haute culture humaniste, qui est une forme d'écriture du tragique et de l'impossible. Il est important de reprendre ce résultat de notre étude en apparence banal, parce que la réponse institutionnelle va, le plus souvent, à contre-sens de ce constat. Tout d'abord ces élèves sont exclus très vite de l'école, ou en tout cas de la classe, et sont adressés à des dispositifs « adaptés » à l'extérieur. Cette réponse est toujours perçue par les élèves comme une sanction voire une forme de relégation. Deuxièmement, à la place de les faire baigner dans la culture, eux qui en sont tellement en demande, on leur propose des activités, activités de remédiation pour l'essentiel, et si possible des activités ludiques « pour apprendre », qui vont dans le sens de notre culture du « fun », de l'amusement. Le slogan de l'« apprendre en jouant », contre lequel déjà Arendt se prononçait (1958) n'arrête pas de gagner du terrain. De plus en plus réaffirmée dans les premiers cycles scolaires, cette idée d'un besoin d'apprendre en jouant se répand (MEN, 2015) dans les cycles du secondaire. Qui a peur de dire que l'école c'est du travail ? Pas les enfants : quand on les interroge, mêmes le plus jeunes, ils parlent, à juste titre, de leur travail à l'école.

Ces réponses institutionnelles, bâties sur l'idée que ces jeunes n'en veulent pas de l'école, répondent en réaction à des besoins méconnaissant complétement la dimension du désir. Elles visent à réparer le dysfonctionnement en restant sourdes au cri du symptôme.

En tant que philosophes, Gauchet, Blais et Ottavi écrivaient dans leur livre *Conditions de l'éducation* (2008), que « l'appétit de connaissance » prend sens en fonction d'une certaine configuration culturelle, et d'un certain fonctionnement social, et ils précisaient - point central pour cette réflexion - que le goût pour l'apprentissage est lié à la conception de l'être humain et de la société que l'école véhicule. Cette idée rejoint la proposition d'Hannah Arendt, qui nous rappelait notre devoir d'aimer ce monde pour pouvoir faire transmission aux générations futures (Arendt, 1958). Or notre rapport au monde aujourd'hui semble nous conduire vers un résultat paradoxal :

pour ces trois philosophes, le risque consiste en ce que la « société de la connaissance » pourrait devenir une société où le « désir de savoir » disparaîtrait. C'est ce risque que nous retrouvons en mettant en perspective la demande des adolescents que nous avons rencontrés pendant cette étude sur le décrochage scolaire, et la réponse institutionnelle. Le discours éducatif et scolaire contemporain est très centré sur la recherche d'une réponse technique performante dans une temporalité accélérée, voire immédiate, qui doit être appliquée pour ramener ce qui est considéré de l'ordre de la déviance à une présupposée normalité. Cette machinerie éducative, qui ne peut qu'alimenter des processus de déresponsabilisation subjective (Pirone, 2017), est un nouveau « sédatif» (Freud, 1930) contre l'angoisse que la rencontre avec ces élèves-autres peut générer. Pas de place pour l'angoisse dans une société de la positivité, société de la performance, telle que décrite par le philosophe Byung-Chul Han dans son ouvrage *La société de la fatigue*, qui nous rappelle que nous vivons dans une société de la performance qui essaie en permanence de se libérer de la négativité de l'interdit et de la règle (Han, 2014).

Si on avait à traduire cette réalité avec les trois registres introduits par Lacan, cela donnerait S.I., une forme d'écriture déliée du Réel.

C'est une société du possible et du bien, comme le montre la diffusion et l'affichage du terme de « bienveillance » dans la novlangue scolaire. Par conséquent, il ne faut pas mettre l'accent sur la difficulté, sur le point de malaise, mais sur le possible : « Que faire de savoirs qui prennent la tête, dans un monde où l'aspiration primordiale est à être bien dans sa peau ? » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008, p.88)

D'ailleurs la diffusion de ce terme de « bienveillance » témoigne d'un processus de moralisation du discours éducatif. Jusqu'à il y a quelques années, cette déclinaison morale de l'action n'était pas explicitement présente dans ce champ, on pouvait la lire entre les lignes des textes officiels où on trouvait explicitement présent le terme de « bien-être » de l'enfant. En 2014 le terme de « bienveillance » est entré officiellement dans les textes de cadrage de l'école (MEN, 2014), et depuis on est passé d'une « école qui doit faire preuve de bienveillance », à la formule abrégée, « l'école de la bienveillance ». Cette nouvelle expression induit l'idée que le fait d'être bienveillant, serait une sorte de caractéristique de l'être enseignant, et se transforme en une formule moderne d'injonction au bien. Lacan, après Freud, nous rappelle les pièges d'une « éthique du bien », « car », dira Lacan le 6 juillet 1960, «

s'il faut faire les choses pour le bien, en pratique on a bel et bien toujours à se demander pour le bien de qui. À partir de là, les choses ne vont pas toutes seules » (Lacan, 1960/ 1986, p. 368). Face à cette nouvelle « normalité » de l'être enseignant, l'« être bienveillant », quelle place resterait-il pour élaborer et accueillir l'ambivalence constitutive de toute relation humaine ? Quelle place resterait-il pour la haine, l'agressivité, la dimension tragique propre à la vie que la tradition helléniste a su si bien représenter ? Et plus simplement, quelle place resterait-il pour le malaise « normal » de la culture (Freud, 1930), l'impossible du discours psychanalytique ? Quelle marge pour pouvoir rencontrer ces adolescents qui font tout pour nous rappeler ce Réel contre lequel la relation éducative ne peut que buter ?

C'est en m'appuyant sur ces questions, que j'entends la résistance des étudiants et des enseignants en formation, quand j'aborde en cours ces dimensions constitutives du sujet et de la culture, quand j'énonce ce qui pour nous - nous qui nous orientons dans le champ de l'éducation à l'appui de coordonnées psychanalytiques - n'est qu'un simple rappel, le fait que l'agressivité est constitutive du sujet. Exemplaire à ce sujet est le fameux passage où Lacan pour montrer « les coordonnées psychiques et somatiques de l'agressivité originelle », cite Saint Augustin qui « déjà contemplait, tout pâle et d'un regard empoisonné, son frère de lait » (Lacan, 1948/1999, p.114) [7] . Pour les étudiants cela est trop difficile à entendre. La haine, nous le savons, est toujours chez l'autre, et l'enfant en est dépourvu. Cet impossible à entendre contraste avec le nouveau discours éducatif et scolaire. L'amour est originaire, voire « naturel», idée qui rend impensable la proposition freudienne : la haine constitutive du lien social et, si on suit Melanie Klein, première dans les premiers rapports du sujet au monde.

Selon Serge Lesourd, l'« apparente structure discursive » du discours capitaliste permet d'éviter le ratage de la communication intersubjective et « il a tout pour séduire » (Lesourd, 2006, p. 133). C'est ce qu'on l'on retrouve dans les réactions de nos étudiants : comment ces futurs enseignants et éducateurs, à qui on remplit les oreilles avec cette morale de la positivité et de la bienveillance, peuvent-ils supporter qu'on leur dise que la haine est constitutive du lien social?

[7] À ce propos, nous pouvons faire référence à l'article très intéressant sur la question de la haine constitutive du langage de J.-P. Lebrun, « L'avenir de la haine » (2006).

D'un point de vue psychanalytique ce qui est empêché avec de tels propos, c'est le re-voilement du Réel, qui fait donc retour par exemple dans les récits des élèves précités. De ce constat surgit une deuxième proposition de lecture des conditions actuelles de l'éducation : le nouveau discours sur la bienveillance expulse de l'imaginaire la possibilité que l'homme soit un loup pour l'homme. Par où fera retour ce qui se trouve là forclos ?

### *Liegen lassen*

Les discours scolaires et leurs applications actuelles, tout comme certaines formes de transmission, alimentent la construction de pratiques éducatives très normées qui semblent nous permettre, à nous les adultes, d'esquiver la rencontre, et nous bercent dans l'illusion de pouvoir esquiver l'impossible constitutif du lien. L'analyse alors de l'expression du malaise des jeunes élèves à l'école nous conduit à nous interroger sur notre capacité d'être présent face au défi adolescent.

*Ci siamo persi i bambini* [On a perdu les enfants], c'est le titre que la sociologue italienne Marina D'Amato (2014) a donné à son essai, où elle met en évidence très finement le double phénomène social d'« adultisation » des enfants et d'« infantilisation » des adultes. Ce n'est pas le fil qui a été suivi dans cet article, mais en paraphrasant cet énoncé, nous pourrions lancer l'idée qu'aujourd'hui *on a perdu les adultes*. Cette formule italienne « perdersi qualcosa », qui se traduit littéralement par « se perdre quelqu'un ou quelque chose », peut être entendue comme une forme de « liegen lassen », se rapprochant d'une position mélancolique : certaines expressions du malaise adolescent peuvent être lues comme une des réponses possibles face à cet acte de « se perdre », « se laisser tomber », desdits adultes.

À partir de ces exemples tirés du terrain, et des différentes hypothèses présentées tout au long du texte, je propose d'entendre le discours dit « le mal de la jeunesse » (Lacan, 1972), dont le décrochage scolaire peut être analysé comme l'un des ses effets, comme une des réponses possible au décrochage éthique de l'Autre, cet Autre qui ne fait plus toit, ni Loi. Cette proposition peut sembler contredire le constat que nous pouvons facilement faire que la question de l'éthique n'a jamais été aussi au centre du débat public, des textes officiels et du cadrage des différentes professions. Mais dans ce discours sans contraintes, nous assistons à une sorte d'affolement

éthique, qui se traduit par une foule hétérogène de *petites* éthiques moralisantes, qu'on pourrait qualifier de normes à vocation universelle.

Dans ces formes de réponse, si nous pouvons les considérer comme telles, quelque part le sujet se laisse tomber. Le discours capitaliste au-delà des formes de perversion qu'il produit, pousse le sujet dans une position mélancolique. Freud dans son célèbre texte de 1917, *Deuil et mélancolie*, en décrivant cette dernière, met en avant la position objectale du sujet. Deux traits de la mélancolie m'ont conduite à ce rapprochement entre mélancolie et position d'une partie des sujets dans les remaniements du lien social: ce que Freud décrit comme « la levée de l'intérêt pour le monde extérieur » (Freud, 1917/2016, p. 25), et un autre trait de la mélancolie que Jean-Jacques Tyszler dans l'introduction qu'il a écrite à une nouvelle traduction du texte de Freud, reprend des aliénistes français, comme Cotard et Séglas, qui avaient également mis en valeur la « perte de la vision mentale » (Tyszler, 2016, p.17). Et cet aspect, on le retrouve dans la fabrication des catégories dans le champ scolaire, comme l'exemple fait sur la catégorie dudit « décrochage scolaire» : la création d'un terme sert dans un premier temps à rendre visible une situation, une difficulté, voire un problème, mais les dispositifs qui sont ensuite fabriqués ad hoc pour l'ensemble des individus qui la composent, fonctionnent en suivant des protocoles qui risquent le plus souvent de rendre invisible les sujets. On les perd de vue, ils sont pris en charge par le dispositif et quand ils ne sont plus sous notre regard, deviennent invisibles. Nous retrouvons là, la même forme de contradiction annoncée plus haut : on crée des solutions au nom d'un dit « bien », et finalement le plus souvent la technicité désincarnée de ces « solutions » pousse à une forme générale de désaffection, ça ne nous touche plus, on se déresponsabilise, et par la même voie on exclue les sujets à qui ces dispositifs s'adressent.

### *Pour conclure, Wo Es war, soll Ich werden*[8]

Par ces quelques exemples tirés de mes différents terrains, j'ai voulu montrer comment les nouvelles modalités de transmission scolaire reflètent les remaniements du lien social avec ses nouvelles formes de dénouage, voire de clivage, des trois registres, R.S.I., qui permettent d'écrire cette pente mélancolique du sujet, qui n'est

[8] En référence à la célèbre formule de Freud (Freud, 1932, p. 110).

donc pas une des formes de la psychose. Ce qui se donne à lire dans notre malaise de la civilisation, de ce qu'avec Lacan nous pouvons appeler « le mal de la jeunesse », c'est que la culture ne vient plus faire abri au Réel. Lesdits « jeunes » ne trouvent plus dans le langage, dans la culture - culture qui passe aussi par la transmission des savoirs à l'école - abri aux questions auxquelles le Réel les, et nous, confronte. Ils restent alors décrochés, en attente d'un pont leur permettant d'accéder au monde. Ces constats ne peuvent que renforcer la responsabilité qui nous incombe à nous qui sommes en position de former les futurs praticiens de l'éducation. Au-delà du fait qu'il faut défendre et créer des lieux de transmission de la culture, qui contrastent avec ces nouvelles modalités techniques et morcelées de diffusion de connaissances, l'enjeu inconfortable du discours analytique à l'université devrait être de continuer à travailler sur le bord des trous du savoir, pour que les futurs professionnels acceptent de supporter et porter une forme de la culture dans laquelle l'adolescent pourra trouver un Réel en partage. Décompléter, là où les recommandations ministérielles à la bienveillance étouffent l'éthique par la morale. Décompléter, là où les connaissances « scientifiques » expliquent toute forme de déviance de la soi-disante « normalité ». Décompléter là où le praticien de l'éducation est bercé par une illusion du tout-possible.

C'est ce même message que nous pouvons lire entre les lignes du propos d'un jeune adolescent. En séance, il a dessiné la séquence de l'*Odyssée* où Ulysse aux mille ruses vient de crever l'œil du cyclope qui demande de l'aide en vain, puisque c'est « Personne » qui veut le tuer. Ulysse peut ainsi s'échapper de la grotte, accroché au ventre d'un des moutons. Je lui demande pourquoi il aime les mythes : « Les mythes ça sert à penser l'impensable. […] Ulysse veut rentrer chez lui pour retrouver son enfant et sa famille. Il a tout traversé. […] Ulysse il est plutôt malin. Il fait beaucoup de choix, mais sans l'aide des dieux, il n'aurait pas pu s'en sortir. Il faut toujours l'aide des dieux pour s'en sortir ».

Il faut toujours un Autre pour ne pas décrocher.

> « Et si l'origine des totalitarismes résidait dans cette illusion selon laquelle il faudrait *confier* au politique le soin d'installer les conditions du bonheur au nom de la raison et de la science pour émanciper les peuples, les occuper et garantir leur sécurité ? » (Gori, 2013, p. 17)

## Bibliographie

Arendt, H. 1958. “La crise de l’éducation”, dans La crise de la culture, Paris, Editions Gallimard, 1972, 223-252.

Benjamin, W. 1936. “Le conteur. Considérations sur l’œuvre de Nikolas Leskov”, Paris, Payot & Rivages, 2011, 51-106.

Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. 2002. Pour une philosophie politique de l’éducation, Paris, Éditions Bayard.

Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. 2008. Conditions de l’éducation, Paris, Éditions Stock.

Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. 2014. Transmettre, apprendre, Paris, Éditions Stock.

D’Amato, M. 2014. Ci siamo persi i bambini. Perché l’infanzia scompare [On a perdu les enfants. Pourquoi l’enfance disparaît], Bari, Editori Laterza.

Freud, S. 1917. Deuil et mélancolie, Paris, Éditions des Crépuscules, 2016.

Freud S. 1930. Malaise dans la civilisation, Paris, Payot & Rivages, 2010.

Freud S. (1932). “XXXI$^{e}$ conférence, La décomposition de la personnalité psychique”, dans Nouvelles conférences d’introduction à la psychanalyse, Paris, Gallimard, 198480-110.

Freud, S. 1932. “XXXV$^{e}$ conférence, Sur une Weltanschauung”, dans Nouvelles conférences d’introduction à la psychanalyse, Paris, Gallimard, 1984, 210-243.

Garcia-Fons T. ; & Solal J.-F. 2016. L’événement juvénile dans la cure de l’adolescent et de l’adulte, Paris, PUF.

Gavarini, L. 2016. “L’apprentissage scolaire à l’épreuve du (non) désir de savoir ”, Les Sciences de l’éducation pour l’ère nouvelle, 2, 19-41.

Gori, R. 2011. La dignité de penser, Arles, Actes Sud.

Gori, R. 2013. Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ? Paris, Les liens qui libèrent.

Gutton, Ph. 2002). “Lisible et non lue, l’écriture adolescente ? ” dans J.-F. Chiantaretto, Écriture de soi et narcissisme, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 121-140.

Han, B.-C. 2014. La société de la fatigue, Belval, Éditions Circé.

Lacadée, Ph. 2007. L’éveil et l’exil. Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions : l’adolescence, Nantes, Editions Cécile Defaut.

Lacan, J. 1948. “L’agressivité en psychanalyse”, dans Écrits I, Paris, Editions du Seuil, 1999, 100-123.

Lacan, J. 1959-1960. Le Séminaire, Livre VII (1959-1960), L’éthique de la psychanalyse, Paris, Seuil, 1986.

Lacan, J. 1972. “Du discours psychanalytique”, dans G. B. Contri (dir), Lacan in Italia, Lacan en Italie, 1953-1978, Milan, La Salamandra, (1978), 26-39, ouvrage épuisé et mis à disposition en ligne sur le site : http://societaamicidelpensiero.it/wp-content/uploads/LACAN_ITALIA.pdf

Lacan, J.1969-1970. Le Séminaire, Livre XII, L’envers de la psychanalyse, Paris, Seuil, 1975.

Lebrun, J.-P. 2006. “L’avenir de la haine”, La clinique lacanienne, n°11, 2, 159-173.

Lesourd, S. 2006. Comment taire le sujet ? Des discours aux parlottes libérales, Ramonville Saint-Agne, ÉRÈS.

Mannoni, M. 1973. Education impossible, Paris, Éditions du Seuil.

MEN 2014. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642, consulté le 10 Janvier 2018.

MEN 2015. http://eduscol.education.fr/cid91995/jouer-et-apprendre.html, consulté le 10 Janvier 2018.

Pirone, I. 2015. "Adolescens videns. Si l'image ne se raconte pas comment la lire ? ", Adolescence, hiver 2015, tome 33, n°4, 901-910.

Pirone, I. 2017. "Fragilisation de la fonction narrative et impasses du sujet", Le Télémaque, n°51, 2017, 37-46.

Pirone, I. 2018. "Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation", Cliopsy, 19, 9-23.

Tyszler, J.-J. 2016. "Préface. Deuil et mélancolie. Un texte qui ne peut pas mourir", dans S. Freud, Deuil et mélancolie, Paris, Éditions des Crépuscules, 11-19.

**Résumé**

À l'appui de différentes expériences de recherche et de formation, cette contribution, en interprétant certaines impasses des adolescents à l'école comme des formes d'écriture du discours « le mal de la jeunesse » (Lacan, 1972), propose de réinterroger les nouvelles modalités de transmission inhérentes à notre modernité. Ces modalités reflètent les remaniements du lien social avec ses formes de dénouage, voire de clivage, des trois registres : R.S.I. Ce qui se donne à lire dans ce malaise adolescent, c'est que la culture ne vient plus faire abri aux questions auxquelles le Réel nous confronte.

**Mots-clefs**

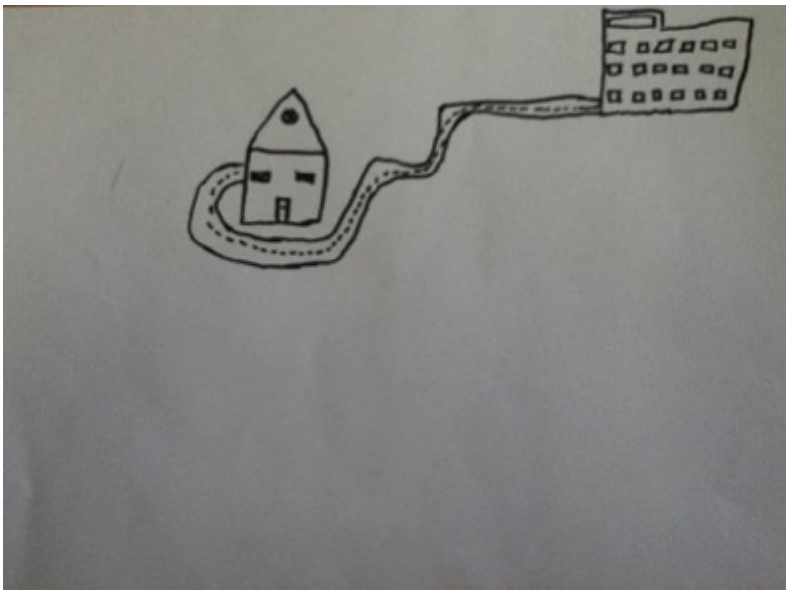
Difficultés scolaires ; adolescents ; école ; R.S.I. ; discours capitaliste ; lien social ; éthique.

# Sur le chemin de la maison à l'école

## Le «décrochage scolaire», une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation

**Ilaria Pirone**

*« Le dessin enfantin est, dirait un phénoménologue, un moyen simple et direct que l'enfant a d'être-au-monde » Gaston Bachelard (1953, p. 5).*



Dans cet article, je souhaiterais montrer l'intérêt et la difficulté de construire une recherche sur une question telle que le « décrochage scolaire » à partir d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). En effet, c'est surtout en sociologie que le décrochage scolaire a fait l'objet de nombreuses recherches depuis la fin des années 90. Ces travaux ont identifié les facteurs de risque conduisant aux situations de décrochage ; ils ont aussi décrit les différentes trajectoires des jeunes concernés ainsi que les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles mises en place au fil des années autour de ce phénomène (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010 ; Glasman, 2000).

En France, l'expression « décrochage scolaire » a fait son apparition dans la sphère scientifique avec le colloque de Lyon organisé par l'association *La Bouture* en 1998 qui a donné lieu à l'ouvrage « Les lycéens décrocheurs » (Bloch et Gerde, 1998). Il n'est pas difficile de constater que, dans le paysage scolaire contemporain, cette expression s'est largement diffusée. Si, d'un point de vue de l'institution, est désigné « décrocheur scolaire » « tout jeune ayant quitté le système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification requis par la loi » (MEN, 2017), dans la réalité, l'utilisation du verbe « décrocher » ou de l'expression « être en décrochage » dessine une catégorie aux contours flous qui dépasse largement ce cadre. Il arrive en effet que des enfants en difficultés à l'école primaire, voire en maternelle, soient qualifiés de « décrocheurs ».

C'est pourquoi, au-delà de ce que les analyses sociologiques ont déjà identifié de façon très fine, il me semble nécessaire d'avoir recours à une approche psychanalytique pour se mettre à l'écoute des questions singulières des sujets. Cela implique de déconstruire l'utilisation même de ce terme et de réinterroger ce que cette utilisation vient dire des remaniements du lien social dans notre modernité. Ce type d'opération s'appuie sur une mise en perspective de la dimension subjective avec la dimension institutionnelle et sociale. Cette démarche de recherche renouvelle le dialogue entre éducation et psychanalyse en montrant que l'analyse de certaines questions émergentes du champ de l'éducation peut contribuer à alimenter une réflexion qui relie la dimension subjective à la dimension sociale.

Les recherches sur lesquelles je m'appuie et dont j'ai déjà présenté des éléments dans d'autres contributions (Pirone, 2017b, 2018) ont été conduites par l'équipe *Clinique de l'éducation et de la formation* de l'université Paris 8 (CLEF-CIRCEFT) – dont je fais partie – sous la responsabilité scientifique de Laurence Gavarini entre 2013 et 2016. Elles s'intitulent « S'arrime à quoi ? Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs », recherche financée par la Fondation de France, et « Les adolescents décrocheurs scolaires », recherche collaborative financée par la Région Ile de France (PICRI). Ces deux projets sont liés ; ils ont été réalisés dans des collèges situés dans des réseaux d'éducation prioritaire et dans leurs institutions partenaires, avec des élèves très souvent en difficulté avec la forme scolaire, mais encore scolarisés, des classes de cinquième à troisième.

Je souhaiterais montrer ici plus spécifiquement comment la démarche de recherche mise en place a permis, d'une part, de déconstruire un objet qui semblait avant tout pris dans une sorte d'évidence – l'objet « décrochage scolaire » – et, d'autre part, de construire un nouvel objet de recherche.

Ce texte s'appuie sur l'analyse des différents matériaux de recherche issus de mes expériences de co-animation de groupes de paroles avec les élèves de différents collèges ; il repose également sur l'étude d'entretiens collectifs et d'entretiens individuels avec les adolescents et les professionnels dans les

collèges et dans leurs institutions partenaires ainsi que de nombreuses rencontres que j'ai eues à l'occasion d'entretiens informels pour la négociation et la coordination des différents terrains (tâche partagée avec L. Gavarini). L'ensemble de ce travail est, en outre, nourri des élaborations collectives menées avec les chercheurs de l'équipe impliqués dans ce projet.

Je ne présenterai ici qu'une partie du dispositif de recherche pour me concentrer sur l'analyse des dessins du chemin de la maison à l'école que nous avons demandé aux élèves d'effectuer au sein des groupes de parole avec deux classes de collégiens. Car c'est l'analyse de ces productions qui m'a permis de relier les différents matériaux recueillis tout au long des trois ans de recherche, et qui m'a conduite à proposer un autre fil de lecture des processus de décrochage scolaire.

## Sur le chemin de la maison à l'école : une parole en dessin

Les groupes de parole à médiation par le dessin ont été mis en place dans différents cadres tout au long de ces deux programmes de recherche, mais je me baserai ici seulement sur les groupes que j'ai conduits avec Vincent Gevrey, mon collègue chercheur, dans deux collèges avec une classe de cinquième et une classe de quatrième où nous avons pu suivre le protocole prévu. Les deux classes ont été partagées en deux groupes non mixtes toujours animés par nous deux en binôme. Avant de proposer le dessin, nous avons commencé nos rencontres par des séances de groupes de parole introduites par une question assez large : « *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* », laissant ensuite la parole circuler librement. Après cette première phase (de trois à cinq séances selon le groupe), nous avons proposé aux élèves de faire un dessin à partir de la consigne suivante : « *Dessinez le chemin de la maison à l'école et ce qui se passe pour vous sur ce chemin* ». Chaque collégien avait à sa disposition une grande feuille blanche, des feutres et des crayons à papier que nous avions fournis. Une fois le dessin terminé, nous demandions à chaque participant de nous raconter librement son dessin avant de lui poser une série de questions, toujours les mêmes : « *Si vous étiez sur le dessin où seriez-vous ?* » ; « *Quel a été l'élément le plus difficile à dessiner pour vous ?* » ; « *Quel élément était le plus important de faire apparaître sur votre dessin ?* ». À la suite de ce temps individuel, nous leur avons proposé d'accrocher les feuilles sur un mur et d'échanger en groupe face aux dessins. Pour la classe de 5e, nous avons rajouté une phase supplémentaire en leur demandant de dessiner « *le chemin rêvé de la maison à l'école* », expérience que nous n'avons pas pu répéter avec d'autres groupes.

La construction de cette méthode d'investigation porte les traces d'autres expériences de recherche et a été pensée avec les chercheurs associés à ce programme. Elle correspond également à mon style particulier. Chaque chercheur crée en effet son propre style au fil de ses expériences, de son parcours de vie et des groupes de travail dans lesquels il s'inscrit. C'est ce

qui transparaît dans cette méthode que nous avons adoptée en transposant des méthodologies issues de différents travaux de recherche.

D'une part, les groupes de parole tels que je les pratique ont été proposés par L. Gavarini à l'occasion d'une recherche sur la construction identitaire adolescente – la recherche *Copsy-enfant* financée par l'Agence Nationale de Recherche (Appel blanc 2005-2008) dirigée par S. Lesourd et L. Gavarini –, groupes pensés comme « un espace-temps institué pour se parler » (Gavarini, 2009). Ces groupes sont conduits par un binôme de chercheurs et se déroulent lors d'un nombre limité de séances, introduits par une consigne de départ très large, toujours la même, laissant ensuite circuler librement la parole.

D'autre part, ce qui nous a conduits à imaginer de proposer aux élèves de dessiner, c'est la traduction que nous avons faite d'un article de Salomon Resnik (2009) dans lequel ce psychanalyste relatait son expérience avec une classe d'enfants de primaire à Venise, en Italie. Il avait proposé aux enfants de dessiner leur chemin de la maison à l'école afin de comprendre leur perception du temps et de l'espace dans la ville. Si nous nous sommes appuyés sur son expérience pour construire la nôtre, pour autant nous avons inventé une autre manière d'analyser les matériaux recueillis, en lien avec l'objet de notre recherche, comme je le montrerai dans la suite du texte.

Outre ces sources d'inspiration méthodologique, ce sont aussi, dans le cadre de la réalisation de mon doctorat, mes précédentes expériences de groupes de parole avec des adolescents en grande difficulté qui m'ont conduite à introduire cette médiation. En effet, j'avais constaté que, pour ces élèves, raconter et se raconter (Pirone, 2017a) s'était révélé être une démarche difficile. Prendre la parole, parler avec les autres, parler en son nom, être *un* dans un groupe dépassant ainsi une forme « magmatique » d'« indivision », pour reprendre les termes employés par L. Gavarini pour décrire ces processus groupaux chez ces collégiens (Gavarini, 2017), peut constituer pour ces jeunes filles et garçons un processus complexe, mettant à l'épreuve le travail d'animation des chercheurs. Ce sont ces modalités de la parole adolescente qui nous ont portés, lors de la mise en place de la recherche sur le décrochage scolaire, à concevoir ce protocole incluant l'utilisation du dessin comme un élément du processus de médiation, pensé pour faciliter une parole singulière. Car, comme l'a écrit Francis Imbert (1996), la mise en place d'une médiation, dans un cadre conçu à cet effet, peut faciliter le passage d'une forme originaire de chaos, chaos intérieur qui est aussi chaos extérieur, à une ébauche de différenciation et d'individuation. Pour nous, ce chaos est aussi bien intérieur qu'extérieur et il se donne à entendre dans certains moments du groupe de parole avec des adolescents aux prises avec une forte agitation.

Si l'utilisation du dessin dans ce cadre particulier a sûrement facilité une forme d'expression à la première personne, dans l'après-coup de la recherche, il me semble que ce protocole a eu aussi une fonction de support

de l'imaginaire tant pour les adolescents impliqués dans la recherche que pour nous les chercheurs. Dans les précédents groupes de parole réalisés pour la recherche *Copsy-enfant*, les élèves avaient souvent parlé de ce trajet de la maison à l'école et des peurs de la réalité, mais aussi des peurs fantasmatiques qui pouvaient hanter cette traversée. La représentation de ce chemin nous est apparue alors comme une métaphore du processus adolescent, en particulier de cette transition de l'espace familial à l'espace social. Il s'agit en effet de ce moment où l'enfant, « à partir de sa chambre d'enfant », commence « à regarder au-dehors dans le monde réel » (Freud, 1914/1984, p. 231) et se détourne des premières figures d'attachement pour se rendre dans le monde à l'appui d'autres figures d'adultes.

La présentation de l'analyse des dessins que je vais effectuer ci-après permettra de mieux saisir cette proposition.

## L'usage du dessin dans une recherche en sciences de l'éducation

Le travail d'analyse des matériaux graphiques a représenté une phase complexe de la recherche.

Dans les années soixante-dix, Liliane Lurçat, qui s'est occupée du graphisme de l'enfant aux côtés d'Henri Wallon, distinguait deux courants de recherche sur cet objet : d'une part, les travaux qui utilisent l'activité graphique « en vue d'explorer différents phénomènes psychologiques » auxquels sont aux prises les sujets auteurs des dessins et, d'autre part, les travaux « qui se proposent l'étude de l'activité graphique en tant que telle » (Lurçat, 1974, p. 20). Pour notre part, il nous fallait trouver une façon de lire ces dessins qui soit en cohérence avec notre démarche singulière d'investigation et l'objet de notre étude.

Nous avons choisi de parcourir une troisième voie, proche de la première citée par L. Lurçat, mais en nous différenciant. L'analyse de nos dessins, dans un cadre de recherche en sciences de l'éducation, nous a conduits à tenter de saisir la position de l'enfant par rapport aux espaces de la réalité et aux espaces imaginaires, et sa position par rapport aux lieux symboliques que sont les institutions.

Cette phase d'exploration a commencé dans le cadre d'un groupe de chercheurs – Laurence Gavarini, Vincent Gevrey, Mej Hilbold, Véronique Kannengiesser et moi-même – qui s'est réuni pendant plusieurs séances, réunions au cours desquelles nous avons invité une psychologue clinicienne spécialiste du dessin d'enfant, Eva-Marie Golder (2013). Elle nous avait suggéré de travailler sur le trait du dessin, conseil que nous avons choisi de suivre littéralement, en commençant par l'analyse des tracés.

À la même période, j'ai pu consulter les Archives Françoise Dolto avant qu'elles ne soient transférées aux Archives nationales. Le travail de Françoise Dolto et les points de repères qu'elle avait construits à ce propos ont été un autre appui important pour l'analyse des dessins. Dans son premier article au sujet de son utilisation du dessin dans la cure d'enfants

écrit en 1948, on retrouve des traces de la grille de lecture qui lui avait permis de construire son regard. Elle repérait et classifiait plusieurs éléments graphiques dont la composition des formes par rapport à la feuille, la présence ou non de plusieurs plans, les axes qui organisent les tracés, la présence ou non d'une délimitation du cadre, la grandeur et la proportion des éléments, le placement des différentes représentations dans un même dessin, la présence ou non de personnages, le graphisme et la typologie des traits, l'utilisation des couleurs. Déjà dans cette première publication, et suite à sa formation avec Sophie Morgenstern (1927/1990), elle formulait l'hypothèse, qui deviendra une ligne de force dans son travail sur le dessin, selon laquelle l'enfant se projette toujours dans son dessin : « Le dessin est un autoportrait inconscient, il nous permet de voir comment le sujet se sent par rapport à l'objet qu'il veut dessiner, cet objet étant en quelque sorte une projection de lui-même. » (Dolto, 1948, p. 324). Elle écrivait plus tard :

> « J'écoutais des enfants comme on écoute des adultes. C'est-à-dire à un rythme régulier, en y ajoutant ce que Mme Morgenstern m'avait enseigné. Quand ils ne savaient pas quoi dire, ils dessinaient et parlaient de leur dessin après. Mais s'ils ne parlaient pas de leur dessin, moi je ne le parlais pas. C'était à eux de s'exprimer par un langage graphique, lequel les provoquait à raconter un fantasme que ce dessin représentait et ensuite à continuer en faisant un autre dessin. Les enfants font des bandes dessinées qui permettent d'écouter les fantasmes qu'ils dessinent » (Dolto et Roudinesco, 1986, p. 11).

Ce sont donc ces différentes lectures et rencontres qui ont contribué à la mise en place de ce que je qualifierais aujourd'hui de lecture topographique des dessins des élèves et qui nous ont conduits à construire un tableau, indiquant plusieurs aspects du tracé de la représentation graphique ; par exemple : les proportions, la perspective, l'organisation des plans, la disposition des éléments sur la feuille, les éléments représentés (la présence ou pas de personnages, de moyens de transport, etc.), le type de formes, l'utilisation des couleurs, la présence de mots ou de symboles, le type de tracés. Même si nous n'avions pas vocation à faire une étude quantitative, étant donné le nombre limité de dessins, et malgré la singularité et l'originalité de chaque représentation, nous avons confronté les différents tableaux pour repérer quelques traits communs, avant de mettre en perspective ces analyses avec les propos des élèves.

## Le dessin, une autre forme d'écriture de soi

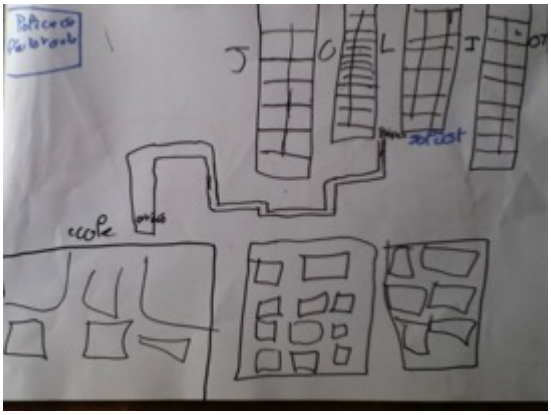
Les points importants que nous avons dégagés de ce travail d'analyse sont les positions respectives de la maison et de l'école sur la feuille et le chemin qui les relie (ou pas). Dans les dessins du groupe des filles de la classe de 5e, la maison et le collège sont très fréquemment disposés sur la feuille de façon symétrique (si on plie la feuille en deux selon un axe vertical ou

horizontal on retrouve chaque bâtiment sur l'une des parties, en face de l'autre). Le trajet entre la maison et le collège dessine une sorte de demi-cercle qui parfois pourrait presque se refermer : collège et maison sont du même côté de la feuille et aux deux coins opposés. Dans le dessin des garçons de la même classe, le plan de symétrie entre la maison et le collège suit plutôt un axe diagonal : le collège et la maison sont souvent aux deux coins opposés de la feuille (par exemple, la maison est en haut à gauche et le collège en bas à droite). Dans les dessins de la classe de 4e, alors que la plupart des élèves habitent dans la cité à côté du collège, une partie des élèves a utilisé les deux faces de la feuille ou même deux feuilles différentes pour créer un maximum de distance entre la maison et le collège.

Une autre caractéristique que nous avons trouvée intéressante est que, dans la plupart des dessins, la maison est proportionnellement plus grande que le collège et, dans de nombreux dessins, la maison est représentée à l'image des dessins d'enfant (une maisonnette avec le toit pointu), même si les élèves habitent dans des résidences de plusieurs étages. À la différence de la maison, la représentation du collège peut parfois être symbolisée de plusieurs manières par ces élèves : le dessin peut être remplacé par le mot « école » ou par le nom du collège. Parmi tous les dessins faits par les collégiens, nous ne retrouvons la représentation d'un adulte que dans deux dessins des élèves de cinquième : un surveillant devant la grille d'entrée dans le dessin d'une fille et une enseignante intimant à un élève de retourner vers l'école dans le dessin du « chemin rêvé ».

Dans les dessins des filles, la représentation des « copines » est très présente (voir dessin ci-dessus d'une fille de 5e) ainsi que leur propre représentation d'elles-mêmes, surtout dans la classe de 5e où l'on retrouve beaucoup de couleurs et de nombreux détails, à la différence de ceux des garçons qui sont plus approximatifs. Une autre caractéristique importante est la dimension narrative des dessins. Si, dans certains dessins, le trajet est en quelque sorte raconté ou si les élèves ont interprété la consigne en faisant le choix de représenter un moment particulier et significatif de leur

trajet, chez les élèves le plus en difficulté, la dimension narrative est presque absente, tout comme la perspective (voir dessin ci-dessous d'un garçon de 5e). Nous retrouvons, dans une sorte de collage à la consigne, les trois éléments « maison », « école » et « chemin » dessinés sans lien narratif, dans un espace où les différentes figures semblent flotter.



Ces analyses, au plus près du tracé des dessins, nous ont permis de poser un certain nombre de questions, comme premières clés de lecture nous conduisant à approfondir l'objet de notre étude :
- la question de la séparation : qu'est-ce qui fait séparation entre la maison et l'école ?
- la question du lien : qu'est-ce qui fait lien pour ces adolescents avec les différents lieux ?
- la question de la place des sujets : où se situent-ils eux-mêmes sur ce chemin de la maison à l'école ? Où sont situés les adultes ?

Dans les échanges qui avaient suivi la phase de réalisation graphique, à la question : « s*i vous étiez dans votre dessin où seriez-vous* », les garçons ont répondu pour la plupart « *à la maison* » et les autres « *sur le chemin* » (dans les transports, dans la rue, etc.). Ils ont affirmé en majorité que l'élément le plus difficile à dessiner avait été le collège. En décrivant leur dessin individuellement, ils ont tous évoqué, et à plusieurs reprises, l'importance de dessiner les copains, même si dans les représentations des garçons, en réalité, ils sont très peu présents.

Face à tous les dessins accrochés au mur, un des garçons de 5e a trouvé une caractéristique commune aux différentes représentations : « *ouais / on a tous des obstacles différents mais finalement on vient tous au collège* ». Cet élément nous a paru très important parce que, dans les discours de ces collégiens sur l'école, malgré leurs empêchements face aux apprentissages et la grande difficulté que représente pour eux la forme scolaire, l'école en tant qu'institution n'était jamais destituée de sa fonction. Dans ces groupes pourtant composés pour la plupart d'élèves très en difficulté, filles comme garçons ne mettaient pas en discussion le fait de devoir aller à l'école ni la nécessité de fréquenter l'école pour « *avoir un métier plus tard* », « *pour l'avenir* », peut-être dans une sorte d'adhésion au discours parental. D'ailleurs, ils craignent fortement l'exclusion de l'école ; cette crainte peut se manifester, d'une part, comme la crainte d'être puni et sanctionné par

une exclusion du collège et, d'autre part, comme la crainte plus générale d'une exclusion sociale. Pour eux, être à l'école signifie le fait d'être dans une sorte de norme et de normalité sociale, alors que le fait de ne pas y être représente le risque d'être hors norme et donc socialement exclu, d'être « *à la rue* », comme ils disent, ou « *être un SDF* », figure pour eux de l'altérité radicale.

Mais si, d'un côté, l'école comme institution est reconnue dans sa fonction et si, être à l'école rime pour eux avec *normalité*, nous constatons qu'ils ont un discours très victimaire face aux « *injustices* » subies du fait des professionnels adultes du collège. Leurs propos portent surtout sur leurs enseignants qui pourtant sont absents de leurs dessins et très peu, voire pas du tout, sur les apprentissages. J'interprète cette absence de symbolisation comme une conséquence du surinvestissement affectif dont ils sont objet, ce qui les rendraient irreprésentables.

## Le dessin, entre topographie et topologie

Dans son étude sur la construction psychique des adolescents et pré-adolescents de la classe de CM2 à la troisième dans leur rapport à l'espace, étude basée sur le dessin du quartier, Serge Lesourd est parti de l'hypothèse que « l'espace psychique interne, en tant que lieu de construction de l'individu et de son rapport au monde, est en rapport avec le vécu du quotidien de l'espace environnemental, que celui-ci soit interne et familial ou externe et donc du quartier, pour ce qui concerne l'enfant » (Lesourd, 2005, p. 160). Ce postulat de départ peut être recoupé avec l'idée fondatrice du travail avec les dessins de F. Dolto sur laquelle nous nous sommes appuyés dans notre étude, à savoir que l'enfant projette toujours quelque chose de lui-même dans ses dessins. Dans son analyse de la cohorte de dessins qu'il a recueillis, S. Lesourd a repéré une forme d'« astructuration spatiale » chez les adolescents les plus en difficulté scolaire, en analysant, entre autres, la forme des traits et leur fonction de limite : limite des espaces, mais aussi limite comme « lieu où se repère le sujet de l'inconscient dans le franchissement même de cette limite » (*Id.*, p. 166). Son fil de lecture est la question des traces de l'infantile à l'adolescence et du rapport au « maternel ».

Pour ma part, et sans que ma lecture soit discordante avec la sienne, j'ai plutôt privilégié, depuis ma première recherche sur la question du récit à l'adolescence (Pirone, 2017a), le fait de lire les difficultés des processus de représentations des élèves en difficulté scolaire comme l'expression de pannes du processus adolescent. Je les définirais aujourd'hui comme des pannes de l'« imaginaire narratif », terme introduit par Jean-Jacques Tyszler pour mettre en évidence la fonction de nouage de l'Imaginaire avec les registres du Symbolique et du Réel : l'imaginaire narratif est « un imaginaire noué car déjà pris dans le symbolique » (Tyszler, 2005, p. 181). Or ces représentations adolescentes semblent exprimer des impasses du nouage de

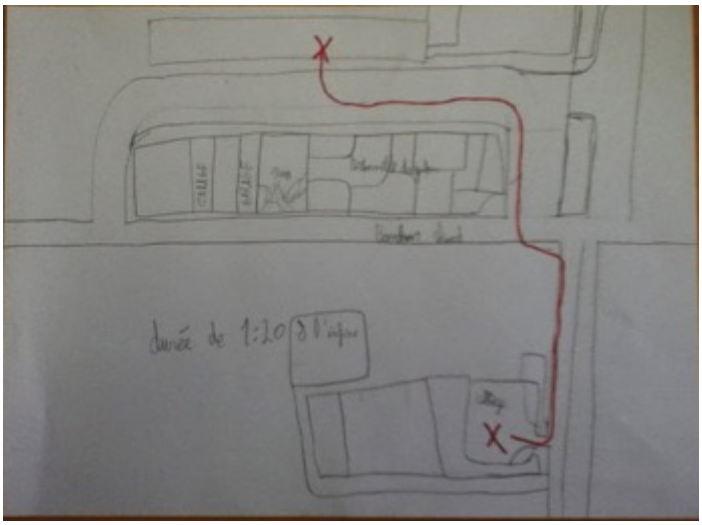
l'Imaginaire aux registres Réel et Symbolique (Pirone, 2015). Tantôt il s'agit d'« un imaginaire dépassé » par l'irruption du Réel du corps pubertaire, formule proposée par Jean Bergès en 2001, tantôt d'un « imaginaire qui colle », formule proposée par J.-J. Tyszler en 2005. En suivant la topographie de ces dessins (la représentation dans le plan de ces lieux), cette lecture au fil des feuilles de l'imaginaire, prend en compte, au-delà de sa fonction de construction d'une image de soi par les processus identificatoires (Lacan, 1949/1999), une fonction de repérage, c'est-à-dire la façon dont l'Imaginaire opère le nouage aux autres registres dans la manière dont le sujet se donne à voir en dessinant sa position dans le monde.

À travers l'observation de la place occupée par l'école ou par la maison sur la feuille et de la représentation de l'espace de ces adolescents, l'analyse de ces dessins nous a permis d'entendre quelque chose de la position de ces adolescents dans leur rapport aux lieux symboliques que sont la maison sur le plan familial et l'école sur le plan social. C'est dans ce sens que la dimension topographique de l'espace croise sa dimension topologique. Comme le rappelle Marc Darmon, la topologie « étudie la relation entre différents lieux, les rapports de voisinage, de continuité, de connexité, ou au contraire de frontière, de séparation et de bord » (Darmon, 1990, p. 39). En m'inspirant de Lacan pour lire ces dessins, l'espace devient alors un lieu d'être, lieu d'existence et lieu de nouage du désir.

La topographie des dessins de ces élèves semble mettre en scène la nécessité d'une séparation claire entre les deux espaces que sont la maison et l'école : la plupart des élèves ont essayé de dessiner ces deux lieux le plus loin possible l'un de l'autre. Dans les groupes de parole, ils ont beaucoup parlé de la différence qu'ils percevaient entre les parents et les enseignants, ou encore la différence entre les règles de la maison et celles de l'école, sans remettre en discussion ces différences. Mais peut-être pour que la distance qui sépare ces deux lieux ne devienne pas infranchissable, ils semblent être à la recherche de ce qui peut les accrocher à cet espace autre que l'espace familial qu'est l'école, de ce qui permet la traversée d'un lieu à l'autre. On peut penser que les barrières dans la traversée d'un lieu à l'autre, comme les obstacles qu'ils imaginent sur le dessin du chemin ou encore les « grilles » qu'ils dessinent devant le collège, témoignent de leurs interrogations sur ce qui permet ce passage.

Le groupe d'élèves de quatrième nous a expliqué qu'aller à l'école « *c'est marcher c'est l'avenir* » et « *avoir des bonnes chaussures ça aide à aller vite dans les couloirs* » ; aller à l'école, c'est donc se mettre en mouvement.

Mais l'école a aussi une autre fonction : elle permet de scander le temps. Ainsi, un garçon de 4e nous raconte son dessin (voir ci-après) : « *J'ai fait un trajet et c'est tout / là c'est un bidonville on dirait des gitans / il y a le restaurant indien / il y a les bouchons / c'est chiant* ».



Dans son dessin, on trouve écrite la formule « *d'une minute à l'infini* » qu'il explique de la manière suivante : « *c'est-à-dire que des fois je ne viens pas / c'est l'infini / suis chez moi / ou des fois je suis devant le collège* ». Lorsque nous lui demandons où il serait dans son dessin, il répond : « *dans le dessin je suis dans mon lit en train de faire la play et le temps il est bien / dans le collège ça peut durer longtemps / l'infini c'est jusqu'à un autre jour quand je viens au collège* ». Par cette fonction de scansion du temps, l'école vient faire limite, limite à un temps qui autrement serait infini, mais limite aussi dans l'espace. C'est peut-être aussi dans ce sens qu'il faut comprendre cette image des « barrières » et des « obstacles » sur le chemin de l'école dont parlent les élèves : l'école ferait barrière à un infini sans limites, potentiellement angoissant (on retrouve là l'idée de S. Lesourd (2005) dans sa lecture des dessins du quartier à partir de la notion de limite).

Dans ces groupes de parole, il a été très peu question de savoirs, d'apprentissages et de la question « scolaire ». Leurs inquiétudes existentielles et les enjeux identificatoires traduits par leurs propos omniprésents sur la relation avec les autres, autres-copains et autres-adultes de l'école, ont pris beaucoup de place. C'est ainsi que l'analyse de la topographie de ces dessins, et de ce que les adolescents ont pu en dire, nous a conduits à formuler une question d'ordre topologique : sur ce chemin de la maison à l'école, où est-ce que ça décroche ? L'analyse des matériaux montre que ce n'est pas de l'école en tant qu'institution dont ces élèves décrochent et cela nous conduit à reformuler la question autrement : sur le chemin de la maison à l'école, où est-ce que ça s'accroche ?

Le croisement entre les analyses des deux types de matériaux – les dessins et les *verbatim* issus des groupes de parole – nous permet d'entendre, derrière les propos plaintifs sur les enseignants, certaines des questions qui les habitent. À mon sens, il s'agit des questions ontologiques qui reflètent la recherche d'un appui identificatoire auprès d'adultes rencontrés à l'extérieur de l'espace familial et donc autres que les figures parentales. Or, l'un des traits caractérisant les processus subjectifs adolescents consiste dans la

recherche d'un espace qui soit un lieu d'accroche hors du lieu familial, permettant cette traversée de la maison à l'école, premier lieu symbolique représentant l'espace social. Les remaniements propres au processus adolescent (Douville, 2000 ; Lesourd, 2005 ; Rassial, 1996) remettent en jeu la question identificatoire et poussent le sujet à chercher un point d'idéal chez d'autres adultes que les figures parentales. C'est là que la dimension topographique devient topologique puisqu'elle met en jeu la question du désir : les adolescents, comme tout sujet, doivent trouver un appui chez l'autre pour pouvoir désirer, se projeter, s'orienter : « Le désir de l'homme trouve son sens dans le désir de l'autre non pas tant parce que l'autre détient les clefs de l'objet désiré, que parce que son premier objet est d'être reconnu par l'autre » (Lacan, 1953/1999, p. 266). Winnicott, lui aussi, même s'il ne le formulait pas de la même manière, évoquait le besoin que le « défi de l'adolescent soit rencontré » par une « personne adulte » (Winnicott, 1968/1989, p. 263) et celui de trouver dans cette rencontre un adulte avec qui pouvoir se « confronter ». Il insistait ici sur l'idée que ce besoin de confrontation primait sur l'idée reçue que l'adolescent souhaiterait être compris.

Or, les agissements des jeunes que nous avons rencontrés, leur propos et leur agitation, nous semblent exprimer justement les échecs de la recherche de cet adulte, différent du parent, avec qui pouvoir se confronter. Il est aussi intéressant de noter que les élèves les plus en difficulté que nous avons rencontrés pendant les entretiens individuels situaient le début de leurs difficultés dans le passage entre l'école primaire et le collège et indiquaient toujours comme grand changement difficile à assimiler pour eux, le passage entre un enseignant unique et une équipe composée de plusieurs professeurs.

## Le « décrochage scolaire », le nom d'autre chose

Au fond, l'analyse des dessins et son croisement avec l'analyse des propos des élèves ne font que remettre l'accent sur les éléments constitutifs de la relation éducative que sont les enjeux transférentiels. Ce sont les rencontres avec ces élèves, leur représentation de l'école, leur non-mise en question de sa fonction instituante et leur présentation de ce lieu comme un passage nécessaire pour être « *normal* », comme ils disent, qui nous poussent à penser qu'il devient nécessaire de rappeler ce point fondamental.

Face à ce discours des adolescents en décrochage de toute dimension scolaire, les « ascolaires » comme les définit Boimare (2013), et pourtant si accrochés à l'école comme lieu, le discours institutionnel met en avant des réponses techniques. Les enseignants arguent souvent du fait qu'ils ne sont pas formés pour accueillir ce « type » de jeunes, qu'ils ne peuvent rien pour eux, qu'ils ont un programme à respecter et un groupe classe à « gérer ». Ils sont alors en demande de techniques pour négocier des situations qui les mettent en difficulté : techniques éducatives, techniques didactiques, etc.

Avec L. Gavarini, nous avions amorcé cette réflexion dans un précédent article (Gavarini et Pirone, 2015). Est-ce que la réaction de renvoyer à une solution qui serait « ailleurs », ailleurs qu'en classe ou ailleurs qu'« à l'école », ou de renvoyer à « un autre qui saurait comment faire », avec une méthode, des connaissances appropriées, une expertise à donner, est-ce que cette réaction n'est pas le signe de quelque chose d'impossible à soutenir du côté du transfert pour ces enseignants ?

Par ailleurs, ce renvoi d'une solution qui se situerait dans cet « ailleurs » m'a aussi obligée à considérer la dimension institutionnelle et à me pencher sur les politiques éducatives qui ont donné naissance à une série de dispositifs pédagogiques et/ou éducatifs, de remédiation et/ou de raccrochage, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, mis en place au fil des années (Pirone, 2018). Cet « ailleurs » reste assez vague dans le discours des enseignants qui souvent connaissent peu les dispositifs existants hors du périmètre de leur établissement, voire parfois de leurs classes. Souvent leurs connaissances de ces dispositifs se limitent à la connaissance du collègue qui y intervient. Il devient au contraire très précis dans les discours des équipes de direction et des équipes éducatives qui travaillent en partenariat avec les écoles. Dans ces entretiens, je me suis parfois confrontée à une autre langue faite de sigles et d'acronymes qui m'a obligée, malgré moi, à m'intéresser à cette dimension institutionnelle, aux politiques éducatives en direction de l'école, avec ses refontes et ses réformes. Dans le cadre de mon approche, la nécessité de prise en compte de cette dimension institutionnelle vient des effets sur les sujets des remaniements en cours dans les pratiques professionnelles à l'école, qui ne font que refléter les remaniements propres de notre culture, une culture marquée par des processus de technicisation (Gavarini et Pirone, 2015) de ce que Mireille Cifali a nommé les « métiers de l'humain ».

Dans cet article, ces questions sont à peine effleurées, l'objet étant de montrer ici comment l'analyse des matériaux empiriques nous a conduits à déplacer le focus de notre recherche. Nous avons déconstruit l'objet initial de la recherche pour reconstituer un nouvel objet : les processus de décrochage scolaire entendus comme l'expression des nouvelles formes de décrochage transférentiel à l'œuvre dans notre modernité. Nous sommes ainsi rappelés à la nécessité primordiale, dans les métiers de l'humain, d'une présence incarnée des adultes avec lesquels les élèves adolescents doivent pouvoir se confronter pour accéder au monde. Ajoutons que « ce métier s'exerce dans une relative solitude. Cette position est d'autant plus délicate qu'il faut soutenir une place d'adulte. Les élèves y attendent les enseignants dans la rencontre » (Blanchard-Laville, 2013, p. 19). C'est alors toute la clinique du transfert en éducation qui est remise au centre de notre réflexion et que nous devons tenir au travail dans nos formations universitaires auprès des futurs praticiens de l'éducation.

## Éléments de bibliographie


Bachelard, G. (1953). Préface. Dans J. Boutonier, *Les dessins des enfants* (p. 5). Paris : Éditions du Scarabée.

Bergès, J. (2001). L'adolescent : infans. *Journal Français de Psychiatrie*, *14*, 26-29.

Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

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.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Bloch, M.-C. et Gerde, B. (dir.) (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse.* Lyon : Édition Chronique Sociale.

Boimare, S. (2013). La psychopédagogie face aux adolescents ascolaires. Quand la psychopédagogie s'appuie sur la mythologie. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, *2013/1*, *3*, 103-122.

Darmon, M. (1990). *Essais sur la topologie lacanienne*. Paris : Association Freudienne.

Dolto, F. (1948). Rapport sur l'interprétation psychanalytique des dessins au cours des traitements psychothérapeutiques. *Psyché. Revue internationale des sciences de l'homme et de psychanalyse*, *17*, 324-346.

Dolto, F. et Roudinesco, E. (1986). Des jalons pour une histoire. Entretien. Dans J. Aubry et *al*., *Quelques pas sur le chemin de Françoise Dolto* (p. 11-42). Paris : Seuil.

Douville, O. (2000). Fragments, constructions et destins contemporains du « mythe » individuel à l'adolescence. Dans J.-J. Rassial, *Sortir : l'opération adolescente* (p. 35-76). Ramonville-Saint-Agne : Erès.

Freud, S. (1984). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, idées, problèmes I 1890-1920* (p. 227-231). Paris : PUF. (Texte original publié en 1914.)

Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, *1*, 51-68.

Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le *transfert à la psychanalyse* comme équipement pour tenir la place du *répondant* en situation clinique. *Cliopsy*, *17*, 83-105.

Gavarini, L. et Pirone, I. (2015). De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, *20/2015*, 113-125.

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI-Enjeux*, 122. Repéré sur le site des revues en éducation : http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37851

Golder, E.-M. (2013). *Au seuil de la clinique infantile*. Toulouse : Erès.

Imbert, F. (1996). Petit vocabulaire raisonné pour comprendre la médiation, suivi de quelques monographies. *Revue Spirale*, *17*, 23-39.

Lacan J. (1999). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Dans *Ecrits I, nouvelle édition* (p. 235-321). Paris : PUF. (Texte original publié en 1953.)

Lacan, J. (1999). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. Dans *Ecrits I, nouvelle édition* (p. 92-99). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1949.)

Lesourd, S. (2005). *La construction adolescente*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès.

Lurçat, L. (1974). *Études de l'acte graphique*. Paris : Mouton et École Pratique des Hautes Études.

MEN, (2017). http://eduscol.education.fr/cid48490/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-decrochage-politiques-europeennes-et-internationales.html#lien1, site consulté le 25/06/2017.

Morgenstern, S. (1990). Un cas de mutisme psychogène. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, *8*, 211-243. (Texte original publié en 1927.)

Pirone, I. (2015). Adolescens videns. Si l'image ne se raconte pas comment la lire ? *Revue Adolescence*, *33, 4*, 901-910.

Pirone, I. (2017a). Fragilisation de la fonction narrative et impasses du sujet. *Le Télémaque*, *51*, 37-46.

Pirone, I. (2017b). Impasses atuais da relação educativa : o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade. *Educar em revista*, *64*, [Curitiba, Brésil], 103-116.

Pirone, I. (2018, à paraître). Le décrochage scolaire : odyssée d'une question. Dans A. Kattar (dir.), *Grandir dans des environnements incertains*. Paris : L'Harmattan.

Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent.* Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès.

Resnik, S. (2009). L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. *Cliopsy*, *1*, 69-90.

Tyszler, J.-J. (2005). L'imaginaire qui noue et l'imaginaire qui colle. *La célibataire, 10*, 175-182.

Winnicott, D. W. (1989). Concepts actuels du développement de l'adolescent : leurs conséquences quant à l'éducation. Dans *Jeu et réalité* (p. 247-269). Paris : Payot (Texte original publié en 1968.)

**Ilaria Pirone**
Équipe *Clinique de l'éducation et de la formation*
Université Paris 8

Pour citer ce texte :
Pirone, I. (2018). Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation. *Cliopsy*, *19*, 9-23.

# Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir « agglutiné » ?

**Caroline Le Roy**

Ce texte s'appuie sur une partie des résultats de ma recherche de doctorat en sciences de l'éducation, dans le domaine de la formation-insertion, notamment des jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans. Afin de situer mon propos, je commencerai par un bref exposé de ces travaux, dans leurs grandes lignes. Ils ont été conduits à partir d'entretiens cliniques auprès de bénéficiaires de formations et de professionnels les accompagnant (conseillers de Missions locales, formateurs), puis complétés par des observations *in situ*. La démarche d'ensemble s'inscrit dans un axe clinique d'orientation psychanalytique, analysant les formations de l'inconscient d'un point de vue intra-psychique, aussi bien qu'à l'interface des phénomènes intra-psychiques et des phénomènes intersubjectifs, sociaux et institutionnels. À l'interface de ces processus, l'analyse rend compte de la réédition d'événements survenus en un temps très archaïque de la vie des sujets et n'ayant pas pu être mentalisés par eux, ni même parfois éprouvés. Ces affects échappent au travail d'intégration psychique et persistent dans la psyché sous forme d'enclaves. Les espaces socio-éducatifs dans le champ de la formation recueilleraient les traces de tels phénomènes sous des formes de transgression très variées. Ils y feraient « événement » (au plan psychique inconscient) au cours du travail pédagogique en s'accomplissant à travers des agissements que les sujets manifestent de manière latérale (Duparc, 1988), parallèles à l'espace du transfert et des faits de parole. Ces manifestations sont pour le moins silencieuses à l'écoute des difficultés apparentes ou de celles qui peuvent être exprimées mais elles auraient en commun de créer des brèches dans le cadre de l'intervention. J'ai déjà exposé (Le Roy, 2008a, 2008b) comment elles pourraient conduire à ré-interpréter la fonction du cadre pédagogique en tant que lieu de dépôt (J. Bleger, 1966) de cette part non symbolisée de la vie psychique des sujets concernés, non intégrée au Moi.

Cet article développe l'hypothèse selon laquelle cette défaillance de l'« introjection » (Ferenczi, 1909) affecte *hic et nunc* ce que les espaces éducatifs étudiés ici mobilisent particulièrement : le mécanisme de métabolisation de l'expérience. L'exposé sera illustré par une vignette clinique issue de mes précédents travaux. Elle concerne la situation d'une jeune fille âgée de dix-sept ans, Sabrina, venant d'entrer en formation pour un travail de remédiation des savoirs de base et de construction de son parcours d'insertion sociale et professionnelle. Elle me permettra de mettre l'accent sur les liens de contiguïté entre de tels affects en souffrance d'intégration psychique et certaines modalités de discours utilisées par le sujet. Outre les manières de « faire acte » sur le cadre éducatif précédemment évoquées, des modes particuliers de « faire parole » pourraient, eux aussi, traduire l'échec du sujet à subjectiver ses expériences (Roussillon, 1999 ; Mellier, 2003). Ils conduiront, alors, à caractériser un

rapport au savoir « agglutiné », en référence à la notion d'« objet agglutiné » de J. Bleger (*op. cit.*). L'expression voudrait témoigner de la trace laissée, par ces expériences « éprouvées non éprouvées » (Winnicott, 2000), chez le sujet de la parole qui a pris naissance sur la base de telles effractions psychiques originelles. Elle rendrait compte également de l'enjeu paradoxal pesant, alors, sur les pratiques : prémunir la psyché contre ce qu'elle aurait déjà connu en un temps primitif — en l'occurrence l'effraction traumatique et les « agonies primitives » (Winnicott, 1963) qui en ont découlé — tout en permettant, pourtant, de préserver le lien avec ces expériences que le sujet a dû cliver de lui-même pour les supporter.

## L'expérience aux marges de l'intégration psychique

L'expérience ou plus précisément la question de l'apprentissage « expérientiel » traverse le champ de la formation post-scolaire quelle qu'en soit sa forme (formation professionnelle, formation continue, etc.). Les écrits à son propos ont, sous des angles divers mais de façon assez constante, présenté la construction des savoirs à partir de l'expérience, de la pratique ou encore de l'activité, comme un moyen de reprendre possession de son expérience propre, d'élaborer une pensée à son propos et à propos du sens qu'elle prend dans l'existence (A. Balleux, 2000), dans le « continuum expérientiel » (J. Dewey, 1938) de l'individu. Le secteur de la formation-insertion des « jeunes adultes » s'inscrit à des degrés ou niveaux divers dans cette lignée. Dès le début des années 80, pour déjouer les vicissitudes de l'apprentissage de savoirs constitués qu'ont connues les jeunes sortant du système scolaire sans qualification, les dispositifs d'insertion sociale et professionnelle auront recours de façon toujours affirmée à un apprentissage par la pratique et l'expérience en situation réelle. Ces dispositifs empruntent donc aux situations vécues, et non à celles des matières académiques, pour les constituer comme « le manuel vivant de l'apprenant » (Lindeman, 1926, cité par Balleux, *op. cit.*) et proposer un apprentissage qui montre plutôt qu'il ne démontre (Chaumon, 2001). Dans leur visée d'insertion, ils adoptent une forme éducative globale en ce sens qu'elle concerne l'apprentissage de savoirs disciplinaires tout autant que de savoirs ou de compétences dans l'ensemble des grands domaines de l'existence : vie quotidienne, vie sociale et culturelle, vie professionnelle. Se référant aussi bien à l'ici et maintenant de l'apprentissage qu'à des retours sur l'expérience passée des sujets, on peut penser que ce travail astreint certains jeunes encore aux prises avec le processus adolescent — le retour d'éléments non métabolisés dans l'enfance, les intolérances à la frustration et la réactivation des limites dedans-dehors — à se placer dans une position sociale de « jeunes adultes ». Cette notion émergente viendrait condenser les processus liés à la transition de l'âge adolescent à l'âge adulte ainsi que ceux liés à la transition formation-emploi, sous une forme que certains auteurs considèrent comme inédite : ces lieux de formation se sont progressivement constitués comme des « espaces sociaux intermédiaires » (Roulleau-Berger, 2003) sur lesquels reposent les enjeux d'une recomposition se jouant au plan social, d'une part, et au plan identitaire, d'autre part.

Partant, la perspective didactique de l'acte de former opère souvent une conversion par rapport au recours concomitant aux référentiels de toutes sortes, centrés, eux, sur les modes opératoires dans l'acquisition de compétences. La question de la transmission est ainsi envisagée dans le rapport à ces objets de savoirs plus larges. Prendre ou reprendre place dans

une activité sociale et économique passerait par le fait de prendre place dans une « lignée » sociale, ses codes, ses valeurs, ses pactes, ses savoirs partagés ainsi que dans la lignée de son « continuum expérientiel ». La notion d'accompagnement, qui s'est progressivement constituée comme une sorte de nouveau paradigme dans la formation (Laot et Olry, 2004), rendrait compte de ces dimensions à géométrie variable de la pratique pédagogique. D'un côté, elle répare les écueils du processus de socialisation, d'un autre, elle se saisit des difficultés éprouvées par les sujets dans leur rapport avec chacun de ces objets pour les transformer — implicitement ou explicitement — en « objets de travail ». Ces difficultés seront alors les supports de la remédiation pédagogique, voire des objectifs fixés à l'apprentissage. De la sorte, la formation-insertion est l'un des lieux (ou moments) privilégiés de retour réflexif sur l'expérience de vie du sujet et ce retour s'organise donc dans des allers-retours entre espace de formation *stricto-sensu* et espaces sociaux ou professionnels extérieurs (stages, démarches). Ce déplacement incessant des cadres remanie, défait et refait les vécus de l'emploi, du monde social, de l'école et du savoir, au cours desquels les sujets se sont retrouvés en échec, parfois en rupture — ainsi que son vécu intérieur. C'est sur ce dernier aspect que ce texte mettra l'accent. Il ne renvoie pas seulement au rapport singulier qu'un sujet entretient avec l'expérience directe ou médiatisée des choses, ni seulement avec la représentation qu'il s'en fait, ni non plus seulement aux processus de transition évoqués ci-dessus. Il est davantage question de l'expérience de l'expérience elle-même ; notamment lorsque certaines de ces choses du dehors ne se représentent pas ou se représentent mal à l'intérieur.

## Sabrina ou l'éprouvé désorganisé de l'expérience

L'entretien conduit avec Sabrina portait sur ce que représentait pour elle sa récente entrée en formation. Au cours de son discours, elle n'affiche aucun motif très clair concernant cette question, ne sachant pas au juste ce qu'elle pourrait en obtenir. D'emblée, ce que lui évoque cette entrée en formation a trait à deux événements familiaux qui sont plus ou moins simultanés à sa venue en formation : un accident dont sa mère a été victime et son voyage annulé par son père qui devait lui permettre de le retrouver après des années d'absence. Opérant d'incessants renvois vers ces deux épisodes, son discours ne s'en émancipe quasiment jamais. Ils en constituent la trame de fond du début jusqu'à la fin de notre rencontre et dramatisent l'ensemble du propos tenu. Ils paraissent servir d'à-propos à l'expression confuse d'une angoisse, tantôt traduite en colère à l'encontre de son environnement familial, amical ou social, tantôt ne paraissant jamais atteindre son but, ni trouver son origine, l'entraînant alors dans un discours hémorragique, envahissant, difficile à contenir. Celui-ci décrit, en effet, une suite sans fin de contenus dont on pourrait chercher, à chaque nouvel épisode introduit, les tenants et les aboutissants, les articulations logiques. Chaque instant est une mise en doute des relations de causes à effets qui y sont présentées, tandis que les espaces décrits (école, justice, rue, ville, maison, corps…), systématiquement abordés sous l'angle de leur déficience, ne proposent aucun contenant auquel on pourrait ressentir l'envie de se raccrocher à son écoute. La quasi-totalité du discours de Sabrina se présente donc comme une menace potentielle mais permanente d'effondrement du sens, comme du sujet lui-même. Tentatives de suicides dans son entourage ; évanouissements des membres de sa famille, d'elle-même ; arrestations arbitraires de ses amis ; corps meurtris par des maladies ou des accidents, « *grève de la faim* »[1] et « *estomac vide* », menaces de viol, etc. : tout se passe comme s'il s'agissait d'assister en direct au tumulte émotionnel du

1. Les passages en italiques correspondent aux propos de Sabrina extraits de l'entretien

sujet. Passant d'un épisode à un autre, elle laisse à l'adresse de l'autre et/ou d'elle-même des invraisemblances, des énigmes, qui n'ont pas le temps d'être pensées tant elles sont prises entre les tirs de l'enchaînement des faits relatés. On y entend une détresse. Elle fuse. Elle ne fait pas « événement » en elle-même. Elle « prend » le sujet et l'entraîne dans un mouvement qui ne laisse pas suffisamment de répit pour en éprouver la portée, encore moins la comprendre ; un phénomène qui barre simultanément l'accès à ce qui s'énonce. Plus précisément, le discours n'invite pas à entendre, à proprement parler, mais à éprouver soi-même cette agitation, tant il met à l'épreuve la capacité de celui qui l'écoute à retrouver quelques liaisons causales dans l'histoire du sujet.

En filigrane des aventures extravagantes sur lesquelles elle s'attarde, Sabrina délivre aussi des « représentations corporoïsées » (Aulagnier, 1975). Elles fournissent un aperçu de ces sortes de corps à corps de la jeune fille avec la réalité extérieure et intérieure. Si l'on met, en effet, bout à bout les propos concernant les maladies et les accidents, on obtient le dessin d'un corps aux multiples maux, des contenus aux contenants. Une œuvre étrange dont la description pourrait ressembler à celle-ci : en prolongement d'un « *cou* (…) *enflé par l'infection* » — celui d'un parent qu'elle évoque — une « *colonne vertébrale en deux* » parties retiendrait une cage thoracique « *cassée* » dont le « *sternum écrasé* » n'assure plus la jonction. C'est en ces termes qu'elle décrit l'accident de sa mère. À ce tronc, seraient accrochés des membres dont certaines articulations ont pris « *feu* », comme le « *genou en feu* » de son beau-père, explique-t-elle. D'autres ont été cassées et revissées avec une « *plaque* », telle la cheville d'une fille qu'elle a croisée un jour à l'hôpital. À certaines extrémités de ces membres, un doigt, un orteil, un pied sont « *coupés* » ou risquent d'être « *amputés* » ; ceux de son père, de sa mère ou encore d'une tierce personne au cours de son récit. De ce corps mutilé, la tête aurait été « *prise* ». Elle aura répété cette expression près d'une dizaine de fois au cours de l'entretien : « *je me suis pris la tête avec…* », « *je me suis prise toute la tête* », « *elle m'a pris la tête* », « *j'ai la tête prise* », etc. De toutes façons sur un tel corps, on pourrait dire, en la paraphrasant, qu'« *on sait même plus où mettre la tête* ». Ce n'est pourtant pas faute d'avoir essayé au cours de son récit de la déplacer ailleurs, si j'ose le formuler ainsi ; notamment vers le pied de sa mère comme lorsque qu'elle insiste sur « *la tête de l'os de l'orteil* » de cette dernière et de sa déformation. Quoiqu'il en soit, si l'on cherchait un visage sur cette tête insaisissable, on apercevrait surtout une déchirure — une « *balafre sur le visage* » — et deux taches sombres à la place des yeux, à l'endroit où le regard « *voit noir* », dit-elle à propos de ses propres ressentis. Enfin, « *de la tête aux pieds* », un « *système nerveux (…) en surchauffe* » — le sien face à l'émotion suscitée par l'accident de sa mère — s'efforce de relier ces différentes parties du corps que l'ossature n'assemble plus. Ce tremblement a le mérite de tenir cette fonction d'assemblage mais paraît néanmoins être englouti en ce « *point sensible* », souligne-t-elle, et central — le « *ventre* » — dans le « *vide* » qui a pris la place de « *l'estomac* » au cours de successives « *grèves de la faim* » ; celles auxquelles elle dit avoir recours depuis cet accident et auparavant lorsqu'elle souhaitait mettre fin à son placement en famille d'accueil au début de son adolescence.

Ce dessin imaginaire serait peut-être à appréhender en tant que « recherche de sensations corporelles comme tentative d'ancrage de son angoisse » (Robert, 1991, p. 111). Il pourrait représenter une certaine expérience esthétique, proche du sens de D. Meltzer (1988), c'est-à-dire une expérience primordiale en provenance d'une indifférenciation originaire

entre la sensation et l'émotion. Chez Sabrina, elle n'aurait pas trouvé la voie créative qu'aurait pu lui offrir un contenant apte à redonner à l'œuvre une unité.

Le tableau que dépeint son propos laisse, au contraire, l'impression d'une vaine tentative pour « attraper la sensation et la mettre sur une toile »[2] qui se déroberait à chaque coup de pinceau. Il est un chaos de corps disloqués, rompus aux endroits qui font des liens entre les organes ou qui mettent le corps en mouvement (articulations). Il semble, par là, fonctionner dans le discours à la manière des « signifiants formels » décrits par D. Anzieu (1987). Avec ceux-ci, il s'agit de penser les faits psychiques avec des formes. Ils permettraient de rendre compte de la façon dont Sabrina traduit quelque chose que l'on peut supposer chez elle comme non représentable autrement, du moins pas complètement. Les déformations qu'elle fait subir à l'enveloppe corporelle pourraient en effet éclairer celles auxquelles elle soumet les espaces sociaux dans son discours. À l'instar de ce que subissent les organes de liaison dans le tableau précédent, l'univers de Sabrina apparaît quasi-systématiquement troué, déchiré. Il est fait de « *porte défoncée* », d'« *effraction* », de « *chocs* » qui portent assez systématiquement atteinte aux limites de l'espace psychique, à leur effacement. Partant, les espaces ne sont plus séparés et du même coup leur lien n'est plus pensable. Sabrina éprouverait donc à même le corps et à la surface de la peau — de son tremblement à son décharnement à certains endroits (« *mis à vif* ») — cette expérience non advenue de la limite, de sorte que l'ensemble des déchirures suggérées à travers ses propos pourrait venir questionner le « Moi-peau » du sujet (Anzieu, 1985) lorsque, précisément, ce « trait d'union valant point de suture entre le Moi et la peau » (Kaës, 2007) est le siège des mutilations précédemment décrites. La force de déliaison de cette empreinte corporelle n'aurait alors d'égal que celle des sensations informes auxquelles s'assujettit sa psyché. Elle serait la forme à peine signifiante d'un autre type de chaos que celui dépeint à travers les corps disloqués et la porosité des espaces psychiques : le chaos provoqué par les « turbulences pulsionnelles et émotionnelles de l'enfant » dont parle D. Houzel (1994), « immaîtrisables et désorganisantes » pour lui si elles ne rencontrent pas un « objet contenant » capable de les immobiliser en des « formes stables, donc, représentables, pensables, communicables ».

Que n'a donc pas rencontré Sabrina sur le chemin de ce qui se présente alors comme une expérience primordiale de la limite dans sa double fonction d'union-séparation ? Plus précisément, qu'a donc rencontré Sabrina qui aurait nécessité la tenue d'une « fonction à contenir » (Bion, 1962) apte à préserver sa jeune psyché des effractions émotionnelles qui semblent avoir causé tant de désordre et si peu d'harmonie, par la suite, dans sa façon d'éprouver les enveloppes psychiques ?

2. La formule est du peintre F. Bacon

## Lorsque faire c'est se défaire

Il conviendra dans mon propos d'appréhender les notions d'espace psychique, de « peau » — interface entre le dedans et le dehors — ou plus généralement d'« enveloppe », au sens de D. Anzieu[3] et de l'entendre, sous l'angle de l'inconscient, comme « l'espace (…) créé par notre psychisme » ; un espace dans lequel « nous ne faisons que retrouver ce que nous y avons mis » (Anzieu, 1987, 2000). À moins, rappelle R. Kaës (2007), que nous ne trouvions pas ces espaces. En effet, selon D. Anzieu, « avant de devenir un cadre contenant des objets, l'espace est indissocié des objets qui l'occupent (…). Cette indifférenciation de l'objet et de la place occupée par lui dans l'espace est cause d'une des angoisses les plus archaïques auquel le

3. Sens que R. Kaës (2007) suggère d'inscrire dans la lignée des travaux relatifs aux surfaces d'inscription et à l'étayage biologique de la psyché de S. Freud, aux « couvertures » et au « transitionnel » de D.-W. Winnicott, au contenu et au contenant de W.-R. Bion, à la notion de « peau psychique » d'E. Bick, ainsi qu'à la pulsion d'attachement de J. Bowlby.

psychisme a à faire face, l'angoisse de voir un objet qui se déplace arracher la place de l'espace dans lequel il se trouve, l'entraîner avec lui, traverser d'autres objets auxquels il se heurte en détruisant leur place » (*Ibid.*, p.25).
Toutes ces fonctions de passage fissurées dans le discours de cette jeune fille pourraient venir illustrer un tel processus psychique. Il la renverrait à une expérience primordiale dramatique de la séparation. En l'occurrence, lorsque dans sa petite enfance elle indique avoir « *quitté son père* » pour s'enfuir avec sa mère dans un autre pays. L'extravagance du propos pourrait être entendue comme venant signifier l'éprouvé de cette séparation que le jeune sujet ne semble pas avoir assimilé à l'époque où il s'est produit. Les ressentis qui sont restés accrochés à ce déplacement géographique n'auraient pas trouvé la voie de leur introjection, c'est-à-dire celle de leur assimilation cohérente dans la psyché. L'événement pourrait alors avoir été vécu en arrachant un bout de l'espace, pour reprendre les conceptions de D. Anzieu. Par les brèches ainsi formées, n'en finirait pas de « *passer* » et de « *repasser* » l'affect à l'état brut que la déchirure des espaces n'aurait pas permis de contenir.
Impossible à stabiliser, sinon en l'enterrant dans une partie « incorporée » mais clivée du sujet (Abraham, Torok, 1978), il pourrait à nouveau s'en échapper chaque fois que le sujet se voit confronté à des expériences ou à l'idée même d'expérience qui le ramène vers ce processus de devoir séparer-réunir la sensation et l'émotion, l'objet et l'espace, le moi et sa partie clivée. L'affect traverserait alors les autres contenants, corporels ou sociaux, rencontrés. Tel l'événement non-introjecté, il trouverait à se lier avec un contexte actuel et, sur un mode similaire à son avènement passé, il s'y heurterait en détruisant sa place.
Il est en effet aussi beaucoup question de « *pieds* » et de « *pas* » dans le récit de Sabrina, de « *premier pas* », de « *grand pas* », de pieds perdus, coupés ou recousus, de s'être « *pris les pieds dedans* » quelque chose ou à l'inverse de ne « *pas mettre les pieds dedans* » autre chose. L'idée accompagne assez souvent ses tentatives pour identifier quelques « *bonnes choses* » parmi les « *mauvaises* » dans les épisodes qu'elle rapporte. Mais le « *bon* » dans le discours de la jeune fille s'avère finalement être un « *syndrome* » : « *ça s'appelle le syndrome de bon je crois* », dit-elle à propos de cette malformation qui a réuni la « *tête* » et le « *pied* » dans le tableau évoqué plus haut. Ce « *syndrome »,* poursuit-elle*, « il est dans le pied de ma mère* », susceptible de devenir mauvais au point d'être « *coupé* ». S'il y avait du « *bon* » dans le départ de sa mère comme le suggèrent quelques autres évocations autour de l'image qu'elle se fait de son père (violences, vol, « *incapable de nourrir ses enfants* », etc.), ce « *bon* » pourrait être également devenu le « *syndrome* » de cette amputation de son espace psychique. Ce « *grand pas* » dévastateur l'a écartée de sa filiation paternelle. Cet « objet », en disparaissant, aurait arraché un bout de l'espace psychique. Hors de portée, à l'endroit où était l'objet, l'enfant-Sabrina ne paraît pas éprouver seulement une sensation de vide (le contenant-estomac vide). Il faudrait pour cela que l'absence et le processus même de séparation qui occasionna cette absence soient contenus, et que ce contenant puisse à son tour contenir le vide éprouvé. À cet endroit donc, le sujet « *voit noir* », disait-elle. Il s'effondre, « *tombe dans les pommes* », ne se « *rappelle de rien* », comme si la sensation était un vide de l'éprouvé lui-même. Ce point aveugle pourrait être la part manquante du processus d'introjection ; là où le sujet, telle qu'elle se décrit elle-même, s'emploie alors à « *broyer du noir* » qui pourrait complètement l'envahir, n'ayant pas trouvé le récipient dans lequel sa psyché aurait pu expulser ces parties d'elle-même (Bion, *op*. *cit*.). Point de fixation pour sa

psyché, cette expérience précoce aurait-elle alors rendu tout déplacement psychique catastrophique pour elle ?

Il est des situations, écrivait A. Green, où il importerait peu pour le sujet que l'objet soit bon ou mauvais, l'important avant tout, ce qui est bon, c'est qu'au moins il existe. Car l'absence de l'objet ne saurait, en de tels, cas, être investie. Elle « ne conduit pas à l'investissement d'un espace personnel mais (…) entraîne le sujet vers un gouffre sans fond » (Green, 1974, 1990). Une « tentation du rien », poursuit l'auteur, et peut-être alors du « *rien dans l'estomac* », du « *rien qui passe* », du « *rien avalé* » de Sabrina, ainsi que de tous ces autres « *rien* » qui émaillent son discours du début jusqu'à la fin de l'entretien : « *rien que ça !* », « *rien à foutre* », « *y'a plus rien* », « *rien à raconter* », « *j'ai plus rien fait* », « *on me dit rien* », « *ça ne me fait rien* », « *j'y suis pour rien dans l'affaire* », « *je ne me rappelle de rien* », etc. En d'autres termes, un « *je dis rien* » (un Je qui ne dit rien) et un « *je ne veux plus rien* (…) */ rien / rien* » (un Je qui ne désire plus rien) me semblent témoigner de ce vide éprouvé de l'expérience qu'elle s'empresse de colmater. Lorsque l'on écoute la jeune fille, on peut l'imaginer en effet visser des plaques sur les chevilles accidentées, recoudre « *au surjet* » — précise-t-elle — les pieds mal formés, envelopper son récit lui-même d'une confusion ambiante. Et lorsqu'on la regarde, on constate que le vêtement, dans lequel elle a choisi d'envelopper son corps — un anorak-doudoune — est précisément celui dont les caractéristiques sont non seulement d'être le plus emmitouflant possible, mais aussi et surtout, de laisser apparaître sur sa surface extérieure la multitude des coutures — peut être « *au surjet* » ? — qui compartimentent le duvet.

Ce serait cette « plaie béante ouverte jadis dans le Moi » (Abraham et Torok, 1978) que pourrait prendre à rebours l'expérience de formation. Ce serait cette compulsion à en suturer la trace que prendraient à contre-pied les propositions qui sont faites au sujet en formation de s'ouvrir vers de nouvelles expériences sociales ou de revenir sur les anciennes. Ce serait ces fonctions de passages fissurées dans l'expérience précoce qui pourraient éclairer les difficultés du sujet à passer d'un espace social à l'autre dans son actuelle expérience de formation et d'insertion. Assurément dans de tels types de situations, « faire » pour apprendre est loin de ressembler à une opération qui va de soi si pour « faire », le sujet s'affronte à cette angoisse sans nom de devoir « défaire » les nœuds de toutes ces coutures qui lui permettent encore de rester debout, de « *ne pas s'arrêter de vivre* », comme le formule Sabrina elle-même dans sa lutte pour se maintenir du « *bon côté* », finit-elle par annoncer à un moment donné où elle s'était davantage apaisée (« *ça y est là je crois que je suis du bon côté là !* »).

« *Si t'étais pas partie ça serait pas arrivé !* », s'était exclamée Sabrina à l'adresse de sa mère pour conclure son propos sur l'accident. Cette conclusion pourrait alors avoir traversé les espaces et le temps, valoir tout autant pour l'actuel de la situation (l'accident) que pour cette séparation plus précoce dans la vie du sujet. Dans les ratés de l'introjection, il n'y a pas d'avant, pas d'après, rappelle T. Gaillard (2005), les éléments non introjectés trouvent à se lier à ceux situés dans le présent de la situation. Laquelle situation pourra tout aussi bien être celle de la formation où risque de se déchaîner ce processus d'incorporation par lequel s'éprouve et se transforme le sens aussi bien que le rapport aux objets de l'expérience. Lequel présent pourra tout aussi bien être celui qui se sera imprimé dans son rapport au savoir.

## Les incorporats du rapport au savoir

La notion de « rapport au savoir » est appréhendée ici dans son sens clinique psychanalytique en sciences de l'éducation et se réfère aux travaux du Centre de recherche en éducation et formation de l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996, 2000). Elle met l'accent sur les conflits psychiques internes du sujet s'actualisant à travers son rapport à l'objet savoir dans l'espace psychique éducatif (Blanchard-Laville, 2001), sur leur enracinement dans les premières relations d'objet (au sens psychanalytique) dans l'environnement familial. Dans cette lignée, je m'appuierai plus particulièrement sur l'axe de réflexion relatif aux « sources de la capacité de penser et d'apprendre » mises en évidence par C. Blanchard-Laville, à partir des conceptualisations de W.R. Bion. Dans cette optique, je proposerai de porter l'attention sur les conséquences des intolérances, chez Sabrina, à éprouver certaines de ses expériences vécues dans la formation de son rapport au savoir.

### La pensée comme un acte chez Sabrina

En référence à la fonction d'« alphabétisation » de Bion, un sujet confronté avec les choses elles-mêmes, écrit C. Blanchard-Laville, et non plus avec leurs représentations virtuelles ou verbales, éprouverait des difficultés à transformer son expérience émotionnelle et à produire de l'abstraction. Le « sous-sol archéologique » des « modes de présence de l'objet dans la psyché » serait en cause et par-là, ses conséquences dans la production de l'abstraction et la constitution de son « appareil à penser les pensées » décrit par Bion. Cette capacité à tirer profit de l'expérience vécue concerne très directement le propos de cet article. Poursuivant ma référence à l'entretien conduit avec Sabrina, je situerai le processus d'introjection au cœur des éléments constitutifs de cette archéologie du rapport au savoir. Dans les cas où ce processus est en panne, je proposerai d'appréhender la force de déliaison du discours comme un opérateur très singulier du rapport au savoir. Ce phénomène apparaît significatif à travers le discours de la jeune fille, condensé dans la manière même d'utiliser les mots.

La quasi-totalité des épisodes que Sabrina énonce est présentée à partir des dialogues qui s'y rapportent. On y entend en direct des conversations téléphoniques, des échanges, des conflits, etc. Certaines répliques dans ces dialogues sont furtivement annoncées par des « *j'fais* », « *il/elle fait* », et rarement commentées. Le plus souvent, elles surgissent dans l'espace de parole comme s'il s'agissait, chaque fois, d'un acte en soi. D'ailleurs, la parole ne semble pas non plus « se dire » chez Sabrina mais bel et bien « se faire ». Elle n'annonce pas « je dis » mais « *je fais* » et surtout « *j'fais* ». L'élision du « *je* » — du sujet qui fait/dit, qu'elle ne se donne même pas la peine de prononcer parfois — met l'accent sur l'action comme s'il s'agissait d'une chose en dehors de celle ou de celui qui l'accomplit, un état de fait. Plus généralement, je dirais qu'elle ne semble pas établir le récit des épisodes passés de son histoire, mais les re-« *fait* » — inlassablement, qui plus est, car ces « *j'fais* », « *j'lui fais* », « *je fais* » sont utilisés dans le sens de « je dis » près d'une quarantaine de fois au cours de l'entretien. Ces épisodes passés redeviennent de la sorte présents, à l'état brut, pour ne pas dire brutal si l'on considère le vocabulaire et le ton qu'elle utilise à certains moments. À moins qu'ils n'aient finalement jamais cessé de l'être. Là où l'histoire s'était arrêtée, Sabrina vit « un présent continu qui englobe le passé et le futur dans un vécu de l'instant où le passé n'est pas accompli » (Luquet, 1988).

« À la recherche du "*temps perdu*" »[4], indiquait-elle assez explicitement à

4. Autant ou davantage, peut-être, qu'à celle de « l'objet perdu », comme l'indique cette allusion au titre de l'ouvrage de M. Proust.

propos du temps passé en famille d'accueil et implicitement dans ces impossibilités à conjuguer le passé composé de ses expériences vécues, c'est ce processus visant la temporalité du sujet qui serait en cause. Dans le même esprit, on peut s'apercevoir qu'elle utilise l'expression « faire des mots » à propos notamment des excuses pour ses absences à l'époque où elle était au collège. Ceci vient conforter l'idée que la parole ne s'écrit pas non plus, elle se « *fait* ». « *On fait des mots* », dit Sabrina, comme si les mots étaient des choses, des mots-chosifiés comme ses « *grèves de la faim* » qui ont, pour elle, « *fait* » la « fin » de son placement en famille d'accueil.

Les structures psychiques étudiées par A. Green (op. cit.), manifestent des difficultés avec la double dimension du lien : la réunion et la séparation. Cette double dimension est ce que l'auteur réfère au « rapport interne de symbolisation ». Celui-ci rend possible l'appréhension des distinctions fonctionnelles (séparation) entre les matériaux de la psyché (fantasmes, pensées, etc.) et, ce faisant, l'établissement des rapports de correspondance (réunion) entre ces matériaux ainsi discernés. Dans les cas de confusion entre ces fonctionnalités, poursuit l'auteur, les mots sont utilisés comme des choses et les fantasmes comme des faits, tel que W.-R. Bion (1963) l'avait déjà étudié. « En fait, précise A. Green, tout le fonctionnement psychique est imprégné par le modèle de l'acte, conséquence d'une impossibilité à réduire les quantités massives d'affects qui n'ont pu subir l'élaboration de la pensée ou n'aboutissent qu'à une caricature de celle-ci ». En guise de caricature, celle des corps, dans le tableau esquissé précédemment, et celle de la parole ici pourraient alors mettre en scène cet archaïque de la pensée. Ce faisant, lorsque Sabrina « *fait des mots* », il me semble que l'on peut entendre, dans cette manière de faire parole, comment les incorporats de son histoire deviennent les ressorts de son rapport au langage, tout comme ils étaient plus haut les opérateurs de son rapport au corps. Penser l'incorporat revient à l'acte lui-même, se fait sur le même mode. Le procédé contient le témoignage du chemin que pourrait avoir parcouru l'éprouvé de l'événement psychique qui en serait à l'origine. Il en est une version métaphorisée. Cet événement psychique ne suit pas la voie du refoulement, mais celle de son enkystement (Bion, op. cit.). Il disparaît dans une partie clivée du Moi, voire « exclue », « étrangère » au sujet. L'événement serait d'ailleurs, ici, le fait même de sa disparition, le trou qu'il a laissé dans la psyché (Duparc, 2001) ; à l'image des trous dans les enveloppes psychiques de Sabrina. L'idée d'un objet de savoir et d'un rapport à cet objet « agglutiné » voudrait rendre compte de ce mode d'être particulier de l'objet dans la psyché où il se présente à elle de manière indifférenciée entre le Moi et un non-Moi intériorisé. L'expression traduirait que ce non-moi enkysté dans sa psyché comme un fragment délié de sa propre histoire se présente sur la scène du discours comme un opérateur d'un processus particulier de symbolisation, ou de ses prémisses, comme l'expose la suite de mon propos.

## Le « réservoir de sens brut » : une clinique de la lacune

Le discours de cette jeune fille ne représente pas l'objet agglutiné, il le « présente », au sens de M. Neyraut (2001), c'est-à-dire qu'il le « *fait* » à nouveau être là. Il ne l'actualise pas, il le ré-édite et de cette réédition, par nature, il ne s'offre en l'état à aucune reprise transformatrice par le sujet. Il entraîne le sujet-Sabrina vers cette tentation de vide décrite plus haut mais qu'elle ne cesse de combattre par ces gestes de colmatage, comme s'il s'agissait également d'empêcher que l'objet - une fois présenté - se ré-agglutine à nouveau dans sa psyché. C'est en s'associant aux événements

actuels qui le ré-éditent que l'affect non introjecté demande à entrer dans l'histoire, soulignait T. Gaillard (2005). Trouver trace, s'il en est, de cet incorporat dans le rapport au savoir du sujet revient aussi à trouver la voie singulière par laquelle le sujet conserve le contact avec cette partie restée étrangère à lui-même. Il la redoute en même temps qu'elle lui est indispensable et ce double mouvement pourrait être éclairé sous l'angle des fonctions de la « non-intégration » de Winnicott. La non-intégration correspond à cet état primitif de dépendance absolue à la mère (ou son équivalent) lorsque le nourrisson n'a pas encore établi la distinction entre lui et son environnement. À cette époque-là, le Moi est donc trop immature pour rassembler les phénomènes qu'il vit dans le champ de la toute-puissance personnelle. L'expérience vécue est l'« agonie primitive » ou « originelle ». Moyennant un environnement se constituant comme « un auxiliaire du moi » et facilitateur du développement qui suivra jusqu'à l'intégration de l'expérience, cette « agonie » est normalement couronnée de succès. Au plan diachronique, le développement en question n'est pas linéaire et le sujet fait, sa vie durant, retour à cet endroit de non-intégration. L'auteur exprime cette capacité de demeurer en contact avec sa personnalité non-intégrée comme « une sorte de crédit ouvert » à son *self* primitif. Il l'associe à une source de la « créativité » ; plus précisément à ce qu'il appelle « vivre créativement » (Winnicott, 1970), au fait de ressentir ce que l'on est dans ce que l'on fait, d'y éprouver alors « le sentiment d'être vivant et d'être nous-mêmes ». D'une certaine façon, le problème n'est pas seulement de devoir « ranger », au titre de la mémoire, son histoire, mais aussi de pouvoir « conserver » cette expérience non-intégrée afin d'être en mesure de s'y relier, sans angoisse, de co-exister sans s'en cliver avec ce « réservoir de sens brut » (Fine, 2002) potentiel, de maintenir la potentialité du sens. Car c'est dans un tel réservoir que Sabrina devra puiser pour prendre en elle les incorporats de son existence psychique afin de construire son histoire intérieure et, un peu plus loin de cette scène, de prendre en elle les objets sociaux et de savoir, afin de tisser, d'étayer la suite de cette histoire ; en d'autres termes, pour pouvoir se ressentir être dans ce qu'elle « *fait* ».

Je terminerai en soulignant qu'il reviendra à un autre de reprendre l'histoire de l'alphabétisation des affects là où elle s'était arrêtée afin de suppléer à l'espace personnel défaillant et de transformer ce contact avec ce réservoir de sens brut en une liaison progressive capable de poursuivre ce processus de symbolisation. Cet autre peut être le professionnel qui accompagne Sabrina dans son parcours. D'une part, parce que le recours à l'expérience qu'il propose renvoie précisément le sujet à cette lacune dans l'expérience de son espace psychique propre. D'autre part, parce qu'il semble que c'est dans ces espaces de recomposition sociale et identitaire que ces sujets sont venus en déposer la demande. D'une certaine façon, on pourrait dire que le chemin restant à parcourir par Sabrina correspond à celui où elle pourrait faire l'expérience d'un langage qui « dit », qui peut représenter l'expérience émotionnelle, plutôt que seulement la signifier en tentant de la (re)faire, mais sans accomplissement véritable. La forme agglutinée du rapport au savoir pourrait ainsi permettre de concevoir que les mots qui appartiennent au registre de la représentation conservent la trace d'un procédé en provenance de sa préhistoire. L'une des origines de la représentation dans la théorie métapsychologique est, en effet, référée à la « satisfaction hallucinatoire du désir » ou la « représentation hallucinée de l'expérience », comme le formule P. Aulagnier. Son modèle, pour le dire brièvement, est le rapport de l'enfant au sein nourricier (ou son équivalent) lorsque celui-ci est absent : « à partir d'une mise-en-fonction "réelle" des mouvements de la

zone orale et du plaisir qui en résulte, écrivait P. Aulagnier (1975), ce que reproduit la représentation est l'hallucination de la présence de l'ensemble des attributs (…) dont le sein a été doté ». L'enfant se figure donc l'objet de son expérience primaire d'abord par une activité hallucinatoire. Cette activité « *fait* » et re-« *fait* » cette expérience jusqu'à ce qu'il soit en mesure de se la représenter symboliquement, en s'appuyant transitionnellement sur d'autres objets, devenant progressivement distincts de lui, puis sur le langage. En certaines circonstances, donc, c'est ce rapport entre des formes de symbolisation provenant de temporalités différentes dans la vie psychique, prenant forme dans le discours mais pas forcément sens, que le rapport au savoir et à l'expérience « dés-immobilise ». Au cours d'une telle dés-immobilisation, sensation et représentation se retrouvent agglutinées et l'espace psychique du sujet est à nouveau menacé de déchirement par le déplacement des objets de savoir et d'expérience.

Il ne s'agirait pas tant de « corriger » les lacunes de l'apprentissage mais d'entendre dans ces lacunes le chemin latéral que l'affect-fantôme a besoin d'emprunter. Tel serait le rapport à l'apprendre que le sujet aurait besoin d'élaborer. Dans cette « clinique de la lacune », des raccourcis du langage et même de ses évanouissements, le sujet livre les éléments de rupture de son « continuum d'existence » (Winnicott, *op. cit.*), les endroits précis où se délie son « continuum expérientiel ». Simultanément, ces endroits sont également ceux pour lesquels il pourrait avoir besoin de recomposer les fonctions de passage, d'interface avec ce « fond représentatif forclos du connaissable » (Aulagnier, 1975) qui persiste dans la psyché du sujet et dont son langage en assume le dépôt. De ce contact et de sa transformation dépendrait sa capacité « à maintenir ou à inventer des interprétations de ce qui est vécu telles que l'investissement de ce vécu reste possible » (Zaltzman, 2001).

## Bibliographie


Abraham N., Torok M. (1978). *L'Écorce et le noyau*, Paris : Aubier-Montaigne.

Anzieu D. (1985). *Le Moi-peau*, Paris : Bordas.

Anzieu D. (1987). Les signifiants formels et le Moi-Peau in Anzieu D. et al., *Les enveloppes psychiques*, Paris : Bordas.

Aulagnier P. (1975). *La violence de l'interprétation*, Paris : PUF, 2003 (7ème éd.).

Balleux A., (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vint-cinq ans de recherche, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n°2, pp. 263-285.

Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.

Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (dir.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.

Bion W.-R. (1962). *Aux sources de l'expérience*, Paris : PUF, 1991.

Bion W.-R. (1963). *Éléments de psychanalyse*, Paris : PUF, 1979.

Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.

Bleger J. (1966). *Symbiose et ambiguïté*, Paris : PUF, 1981.

Chaumon M., Chaumon R. (2001). L'évolution de la formation professionnelle des adolescents en grande difficulté, *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, pp. 59-70.

Dewey J. (1938). *Expérience et éducation*, Paris : Armand Colin.

Duparc F. (1988). Transfert latéral, transfert du négatif, *Revue française de psychanalyse,* T.LII, n°4, pp. 887-898, repris in Duparc F. (1998). *L'élaboration en psychanalyse,* Le Bouscat : L'Esprit du temps.

Duparc F. (2001). Des traumatismes invisibles ou par manque de réalité, *Société psychanalytique de Paris*. www.spp.asso.fr/Main/ConferencesEnLigne/Items/17.htm (consulté en décembre 2009).

Ferenczi S. (1909). Introjection et transfert, in *Psychanalyse I. Œuvres complètes 1908-1912,* Paris : Payot, 1982.
Fine A. (2002). Fixation au trauma ; résurgence, élaboration. Conférence publique de Vulpian, mai 2002, *Société psychanalytique de Paris*, http://www.spp.asso.fr/main/ConferencesEnLigne/Items/20.htm (consulté en décembre 2009).
Gaillard T. (2005). *L'introjection et le transgénérationnel. Connaissance de soi et aliénation*, Montigny-le-Bretonneux : Yvelinédition.
Green A. (1974). L'analyste, la symbolisation et l'absence in *La folie privée. Psychanalyse des cas-limites*, Paris : Gallimard, 1990.
Houzel D. (1994). Enveloppe familiale et fonction contenante, in Anzieu D. (dir.) *L'activité de la pensée. Émergences et troubles*, Paris : Dunod, pp. 27-40.
Kaës R. (2007). Du Moi-peau aux enveloppes psychiques. Genèse et développement d'un concept, *Le Carnet Psy*, n° 117, pp. 33-38.
Laot F., Olry P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*, Paris : INRP.
Le Roy C. (2008a). Vers une clinique du cadre dans le domaine de la formation-insertion, *Connexions*, n° 88, pp. 205-219.
Le Roy C. (2008b). *La résurgence de phénomènes psychiques archaïques dans le champ de la formation-insertion. Contribution à une clinique du cadre pédagogique*, thèse de sciences de l'éducation, sd. C. Blanchard-Laville, université Paris Ouest Nanterre-La Défense.
Luquet P. (1988). Langage, pensée et structure psychique, *Revue française de psychanalyse*, vol. 52, n° 2, pp. 267-302.
Mellier D. (2003). Précarité du lien, détresse sociale et dispositifs de "contenance", *Psychologie clinique*, n° 16, pp. 87-100.
Meltzer D., Harris-Williams M. (1988). *L'Appréhension de la beauté. Le Rôle du conflit esthétique dans le développement psychique, la violence, l'art*. Paris : éd. du Hublot, 2000.
Neyraut M. (2001). L'illusion de la forme ou "l'invasion de la Sicile par les ours", *Revue française de psychanalyse*, Tome LXV, pp. 1075-1076.
Robert A.-L. (1991). Rendre les mots aptes à l'affect, *Topique*, n° 47, pp. 107-120.
Roulleau-Berger L. (2003). La production d'espaces intermédiaires, *Hermès*, n° 36, pp. 147-156.
Roussillon R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*, Paris : PUF.
Winnicott D.-W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Une étude de la première possession non-moi, in *De la pédiatrie à la psychiatrie*, Paris : Payot (1953).
Winnicott D.-W. (1963). De la communication à la non-communication, in *Processus de maturation de l'enfant*, Paris : Payot, 1970, pp. 151-168.
Winnicott D.-W. (1970). Vivre créativement, in *Conversations ordinaires*, Paris : Gallimard, 1988, pp. 43-60
Winnicott D.-W. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Paris : Gallimard.
Zaltzman N. (2001). La mort dans l'âme, *Topique*, n° 74, pp. 57-68.

Caroline Le Roy
ESSI
maître de conférences en sciences de l'éducation,
université Paris 8 Saint-Denis

Pour citer ce texte :
Le Roy C., Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir « agglutiné » ?, *Cliopsy*, n° 2, 2009, pp. 37-48.

In Kattar, A. (2018). ***A la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnement incertains.*** pp.106-115. Paris : L'Harmattan

## L'« inquiétante étrangeté » des dispositifs pédagogiques. Mythe, crypte et fantôme inconscients au collège[11]

**Caroline Le Roy**

La partie de la recherche collective, faisant l'objet de cette section, s'attarde sur un dispositif appelé « classe sans notes », dans un collège. Les notes ont disparu au profit d'un système d'évaluation à partir d'un jeu de couleurs : la couleur rouge signifiant « non acquis », la couleur orange signifiant « en cours d'acquisition » et la couleur verte, « acquis ». Ces couleurs sanctionnent non plus vraiment un ensemble unifié de connaissances, mais l'acquisition de compétences préalablement identifiées à l'intérieur de chaque discipline enseignée ou transversales à ces disciplines. En outre, l'apprentissage et ce système d'évaluation portent également sur des activités pédagogiques à caractères social, culturel, sportif, dans et hors l'école, ainsi que sur ce qui concerne la vie quotidienne de l'élève au collège. Un précédent article (Le Roy, 2015) mettait l'accent sur un phénomène particulier : ces activités et leurs modalités d'évaluation pourraient saturer l'espace psychique des sujets. Leur déploiement dans l'espace scolaire, resserrant les « espaces interstitiels » (Roussillon, 1987), maintiendrait sous silence l'éprouvé du décrochage et empêcherait le travail de transformation psychique (Bion, 1962) que cet éprouvé nécessite. Dans ce texte, j'expose à nouveau ce phénomène dans ses grandes lignes, à partir d'une série d'événements extraits d'un entretien collectif avec un groupe-classe et d'observations[12]. Puis, en m'appuyant sur deux autres épisodes, issus du même matériau de recherche, je propose d'en poursuivre l'analyse en mettant la focale sur la circulation et l'enkystement de cet éprouvé impensé dans cet espace scolaire. À partir des travaux psychanalytiques concernant les groupes et les institutions, l'hypothèse d'un organisateur inconscient, se transmettant au sein de l'établissement étudié depuis sa

[11] Deux versions précédentes de ce texte ont été publiées, l'une dans le numéro 13/2015 de la revue *Cliopsy*, l'autre, en langue portugaise aux éditions Scriptum, en 2017, Belo Honrizonte, Brésil.

[12] La méthodologie utilisée a été décrite dans l'article de 2015 déjà cité.



fondation, sera discutée et simultanément éclairée en prenant appui sur les conceptualisations relatives aux transmissions inconscientes transgénérationnelles.

### Décrocher… de l'éprouvé du décrochage scolaire

À partir de certains énoncés verbaux ou agis recueillis au cours de la recherche et présentés ci-dessous sous la forme de trois brèves vignettes, l'intention est de montrer comment l'agencement des dispositifs pédagogiques (activités et évaluation) peut laisser derrière lui un impensé sur la base duquel se construit une certaine forme de « confusion des langues ».

### Épisode 1 – Substituer une autre figure à celle du décrochage

Les dispositifs étudiés s'efforcent de compenser l'acquisition problématique de connaissances en valorisant des compétences transversales mobilisées à travers des activités sociales. Dans cette optique, l'évaluation de ces dernières met en avant des savoir-être et des savoir-faire ré-injectables dans l'apprentissage disciplinaire, tout en s'efforçant de renouer le lien avec les institutions sociales. Les élèves participent à de multiples activités et manifestations (à visées sociale, culturelle, humanitaire, sportive, etc.) et souvent remportent des récompenses à ce titre-là. Lors de nos visites[13] dans l'établissement, nous étions accueillis par un événement de ce type et par l'excitation qui l'accompagnait. D'emblée, cette démonstration de dynamisme et ces efforts pour substituer à la figure de l'élève en difficulté, celle, inverse, de la performance et de la réussite, nous surprenaient tant ils nous décalaient de l'objet de notre venue : l'échec, le décrochage. En quelque sorte, ces événements décrochaient le chercheur de la question du décrochage.

[13] Recueil des données réalisé en collaboration avec A. Ployé, docteur en sciences de l'éducation, dans le cadre de sa formation doctorale.

### Épisode 2 – « Confusion des langues »

Le second événement, ainsi que le suivant, concernent le déroulement d'un entretien collectif avec une classe et son enseignant et l'agencement des discours entre enseignant et élèves. Durant l'entretien, l'enseignant ne cesse d'intervenir et à plusieurs reprises, substitue sa parole à celle des élèves, les interrompt, finit leurs phrases, les reformule. Cherchant à soutenir une parole que les adolescents peinaient au début à formuler, peu habitués à ce type d'exercice où nous leur demandions d'exprimer leur vécu de leur « classe sans notes », ce souci de « traduction » par l'enseignant des nouvelles réalités scolaires auxquelles ces élèves se retrouvent confrontés nous donne rapidement l'impression que le silence, la pause dans le discours ne sont pas tolérés au plan psychique, aussitôt recouverts d'explications. Parfois, ces interventions ressemblent à des prescriptions du désir, énonçant à la place des élèves – je cite – ce qui les « *effraie* », ce qu'« *ils ont adoré* », ce qu'« *ils savent* », ce qui les « *embête* », ce qu'« *ils voudraient* », ce qu'« *ils n'ont pas envie de faire* », ce qui leur « *est difficile* », ce qu'« *ils n'aiment pas* », ce qu'« *ils doivent penser* ». Elles se présentent à l'écoute du chercheur comme des chaînes signifiantes potentiellement aliénantes au désir de l'autre, pour ces jeunes sujets qui auront affiché une certaine docilité à ses énoncés. J'ai proposé de rapprocher ce phénomène d'intrusion-docilité d'une forme de « confusion des langues » (Ferenczi, 1932) entre adultes et jeunes. L'assujettissement serait le prix à payer pour conserver une adresse à la « demande de tendresse » (*Ibid.*) de l'élève que ce dernier trouve dans l'attention que les enseignants et leurs dispositifs leur portent. Il est toutefois le produit d'un clivage, soulignait Ferenczi, qui maintient refoulés le « désaccord » et le souhait de se déprendre de ce « transfert trop pesant ».

### Épisode 3 – Latéraliser l'ambivalence des sentiments

Si la parole est malaisée au début, c'est qu'il s'agit aussi pour les élèves de se frayer un chemin entre, d'une part, les interventions de leur enseignant et, d'autre part, la place



qu'occupe un élève particulier durant les quinze premières minutes, se positionnant comme porte-parole du groupe, en miroir de la position enseignante. J'y reviendrai dans l'épilogue de ce texte. Notons pour l'immédiat que progressivement le pronom impersonnel « *on* » alterne avec des « *moi, je…* », puis des « *moi je pense que…* », « *moi je trouve que…* », permettant d'accéder à une parole davantage subjectivée et pouvant alors être reprise dans une expression collective plus incarnée. Cette transformation me paraît se produire au fur et à mesure que les premiers éléments de discours individuels se sont vus relayés à l'intérieur du groupe d'élèves en même temps qu'ils trouvaient une adresse en la figure des chercheurs. Autrement dit, une forme de pensée associative autour des investissements psychoaffectifs des élèves surgit et s'organise à partir d'échanges latéraux entre eux. Ceux-ci s'opposent à l'ordonnancement vertical initial (enseignant-élèves) et présentent des caractéristiques proches des « transferts latéraux » (Denis, 2010). Notamment, l'hostilité qu'ils expriment envers des éléments de leur réalité scolaire, inverse des impressions initiales, pourrait s'interpréter comme l'expression du sentiment ambivalent (intrusion/docilité) qui relie ce groupe à ces dispositifs et à l'adulte-enseignant. Ainsi, s'attardent-ils sur le fait que les notes sont remplacées par une évaluation des compétences, soulignant à quel point celle-ci devient envahissante : « *trop c'est trop !* », répète une élève, encouragée par quelques tentatives précédentes restées approximatives ou inachevées. Tout de suite, une autre compare le phénomène à une « *caméra cachée* » : « *On est dans les couloirs, c'est des compétences à valider !* », s'exclame-t-elle. Puis le groupe poursuit cette idée et se met à décliner : « *dans le couloir* », « *dans la cour !* », « *le carnet !* », « *le chewing-gum !* », « *accrocher son manteau !* », « *enlever sa casquette !* », etc. Tout devient prétexte à évaluation et leur laisse une impression d'être « *surveillés* », disent-ils. La plupart semblent vivre cela comme un envahissement, là encore, avec le sentiment d'une sur-présence adulte, pesante (« *sur nous* », « *derrière nous* »), voire intrusive : « *tout, tout, tout ce qui se passe sur la vie de l'élève !* » ; « *on est évalué sur tout même*



C.Le Roy_Chapitre dans A la rencontre d'adolescents...

*quand on va aux toilettes, on est évalué ! ». « C'est grave là ! c'est c'est c'est vraiment de l'obsession »*, finit par conclure une élève.

De l'un à l'autre de ces trois épisodes, des activités extérieures à ce qui se produit dans l'entretien avec la classe, un même mouvement apparaît : il n'y a pas beaucoup de place, pas beaucoup d'espaces vides. Une activité, un projet, un désir précèdent toujours l'élève. De la sorte, l'espace vacant du savoir ne semble pas suffisamment préservé pour ces jeunes. Cette « *obsession* », comme l'exprime la jeune fille, à combler le manque – par où advient pourtant le désir, y compris le désir de savoir – ne laisse finalement pas beaucoup de place non plus pour éprouver, puis introjecter, ce qui leur fait problème au collège : le décrochage, le rapport aux objets scolaires, en l'occurrence aux notes. Raccrochés à l'école mais décrochés d'une partie de leurs propres éprouvés, c'est finalement ce que, d'une certaine façon, le chercheur décroché du décrochage (épisode 1) a été lui-même mis en situation de vivre. S'agit-il de se protéger des « démaillages catastrophiques » (Kaës, 1994) auxquels le décrochage pourrait exposer les sujets (rupture des liens, sentiment d'impuissance, crainte du vide, etc.) ? Il n'en reste pas moins que cet éprouvé délié du vécu scolaire risque d'en constituer la toile de fond et de « poursuivre dans le silence son œuvre de déliaison » (Abraham, 1978, 421), jusqu'à peut-être en perdre de vue son origine.

### Un éprouvé indésirable hante cette institution scolaire… depuis sa fondation

Cet arrière-monde maintenu impensé/impensable pourrait être inscrit dans cet établissement depuis sa fondation et contribuer à en organiser les dynamiques transférentielles entre jeunes et adultes. Le paragraphe précédent en a déplié quelques facettes. Il est question à présent de s'interroger sur le mythe qui habite l'établissement et de porter attention à son étrange résonance avec certaines positions actuelles.



### Épisode 4 – Le gardien du « caveau »

Au cours d'un autre entretien collectif, avec différents professionnels intervenant dans ce dispositif (enseignants, conseillers d'éducation, assistante de service social, psychologue scolaire, infirmière, surveillants, direction), une remarque fait consensus : les jeunes décrocheurs « *rôdent* » dans le collège. Au terme de deux journées d'observation, en immersion dans l'enceinte du collège, comme au fil de nos autres visites, nous ne décelons aucun signe de cette « errance de l'intérieur » ; quelques rares déplacements ici ou là. Tous semblent autorisés. Rien d'étonnant après tout puisque cette errance fait elle-même l'objet de l'évaluation des élèves (« *On est dans les couloirs, c'est des compétences à valider !* », s'exclamait l'adolescente). Finalement, les seules personnes qui « *rôdent* » dans cet établissement sont les chercheurs. À moins que ces derniers ne soient pas aussi seuls qu'il n'y paraît, à hanter les couloirs de l'établissement.

On peut, en effet, s'interroger sur le vécu excessif du phénomène et sur le décalage entre la persistance chez les professionnels de ce sentiment d'errance et le démenti apporté par notre observation. Poursuivant le fil de mes développements, c'est encore du côté de l'impensé que je poserai ce questionnement, en me demandant si les espaces saturés par l'objet (au sens d'activités et au sens psychanalytique du désir de l'autre), sous contrôle, ne compromettent pas la remise en circulation, puis en récit, de l'éprouvé du décrochage. Tout se passe comme si les dispositifs pédagogiques se présentaient comme support à une action co-refoulante qui repousse toujours plus loin l'accès à l'éprouvé. Le destin d'un tel processus serait plutôt du côté de l'enkystement psychique (Bion, *op. cit.*) ou encore de la formation d'une « crypte », sur le modèle de celle décrite par Abraham et Torok (1978). Si, chez ces auteurs, le concept répond à un champ bien précis relatif à la transmission inconsciente d'un secret à travers les générations et aux deuils impossibles, il me paraît fécond pour caractériser des formes extrêmes d'enkystement, potentielles dans des situations où l'objet se soustrait à l'affect qui en est à l'origine et à son mode

de transmission dans les liens intersubjectifs. Tel un « corps étranger », un vécu inavouable, l'éprouvé indésirable du décrochage pourrait alors se retrouver « enterré » dans les confins de la psyché, dans le « caveau du Moi » (*Ibid.*). Pour Abraham et Torok, de telles « cryptes » produisent des fantômes, des affects-fantômes relevant du sentiment « d'inquiétante étrangeté » (Freud, 1919) et formant des lacunes dans la psyché. L'action co-refoulante s'emploie à les rendre inaccessibles. « Néanmoins – soulignent ces auteurs – il arrive qu'à minuit le fantôme de la crypte vienne hanter le gardien du cimetière ».

D'une certaine manière, il s'avérera qu'il y a bel et bien un « fantôme » qui rôde dans l'établissement. Ce collège porte le nom d'un jeune enfant esclave affranchi. Vendu par son père pour travailler en usine, il sera libéré de cette emprise à l'âge de dix ans et, très médiatisé, deviendra une égérie de la lutte contre le travail des enfants. On lui fait parcourir certaines régions du monde pour témoigner de son ancienne condition. Deux ans plus tard, son histoire prend fin brutalement lorsqu'il est assassiné un jour, peu commun pour lui, où il faisait tout simplement du vélo dans son quartier. Autrement dit, la vie de ce jeune personnage incarne trois positions : des adultes lui font occuper une place d'esclave, d'autres le soumettent, sitôt affranchi, à une place de messager, de porte-parole, à nouveau choisie pour lui. Et lorsque, momentanément libéré des vœux des uns et des autres, il est enfin dans sa position d'enfant – dans sa langue d'enfant, pour reprendre la référence à la « confusion des langues » de Ferenczi –, d'autres le tuent.

Ces positions ne me semblent pas étrangères à ce qui se produit au plan inconscient dans le collège. Elles sont toutes les trois sans issue et renvoient finalement à trois facettes d'une seule et même figure, l'assujettissement de l'enfant au désir de l'adulte. Le jeune personnage choisi comme emblème de l'établissement serait-il le « fantôme » qui rôde dans l'école, trouve une accroche dans les dynamiques transférentielles et continue d'en organiser les connexions ?

La conjugaison de ces trois facettes condense, en effet, la structure générique du fantasme organisateur des groupes et des



institutions mise en évidence par R. Kaës (1976). Son énoncé a été caractérisé par l'auteur, à partir de la formulation freudienne (« on bat un enfant » / « un enfant est battu »), sur le modèle suivant : « On répare/séduit/détruit un enfant » ou encore « un parent menace/répare un enfant ». L'absence d'emplacements vacants, provisoirement inoccupés – poursuit l'auteur – empêche le sujet d'échapper à la place qui lui est assignée dans cette mise en scène.

En deçà de leur dynamisme affiché, les dispositifs mis en place pour remédier au décrochage scolaire rééditent-ils, dans l'établissement étudié, depuis son acte fondateur, cette nomination impossible, ce vœu de mort ?

Cette fondation a la particularité d'avoir contribué à porter le projet de ré-urbanisation du territoire, alors en déclin au plan socio-économique, où l'établissement est localisé. Sur le versant éducatif, le collège est l'étendard de cette volonté de transfiguration, et de ce point de vue, il y réussit. Pourrait-il en être aussi le sanctuaire ? Tel un incorporat, la figure de cet enfant-emblème me semble travailler silencieusement les liens dans cet ensemble intersubjectif, être devenue leur organisateur inconscient. Dans l'après-coup de sa découverte, je propose de réinterpréter la position de l'élève porte-parole auquel j'ai fait allusion au troisième épisode.

### Épilogue – L'élève messager, porte-fantôme

Dès les premiers instants de l'entretien conduit avec le groupe-classe, un élève s'érige en porte-parole du groupe et occupe la place. À ce propos, un de ses énoncés avait attiré mon attention, concernant les activités pédagogiques extérieures : au musée, « *Il y a des chaises mais il y a déjà quelqu'un assis dessus* », rectifiait-il aussitôt après qu'une de ses camarades s'était plainte qu'aucune assise ne leur permette de bien s'installer lors de leur visite dans ce type d'institution. Il serait donc question de places perdues d'avance, impossibles à occuper car elles le sont déjà par d'autres. Une quinzaine de minutes plus tard, l'adolescent se tait, puis rapidement s'endort, le visage enfoui dans ses bras posés sur la table à la place où il était assis. Il décroche. De porte-parole, l'élève semble alors

être passé à la position de porte-symptôme (le décrochage). Les échanges se poursuivent dans le groupe, le recouvrent et le font oublier de tous, le rendent invisible ; lui qui pourtant est bien visible dans la salle, assis seul sur la première rangée, bien dégagée.

À l'image de l'enfant esclave-affranchi, tel un porte-fantôme cette fois-ci, cet adolescent qui s'anime puis s'effondre, échouant à prendre sa place de Je désirant et de Je pensant, me paraît ainsi agir ou être agi par le fantasme inconscient de l'institution. « On séduit/répare/détruit un enfant ». Tout se passe alors comme si le projet identificatoire proposé aux jeunes conservait la trace des effets mortifères de la déliaison réelle (délitement social du territoire et échec scolaire) et imaginaire (éprouvé du décrochage) dont il est initialement issu. Les sujets les vivraient dans l'agencement des activités pédagogiques qui en reproduit les modalités, ou plus directement dans leur corps comme ce jeune messager dont le discours menaçait le « pacte dénégatif » (Kaës, 1989), menacer de faire sortir du silence à la fois ce qui était tu (l'éprouvé, en l'occurrence celui de la non-place dans l'exemple ci-dessus) et les modalités qui permettaient de le taire (trouver un espace pour faire entendre sa parole). Le déni fondateur de l'ensemble intersubjectif n'est soutenable que s'il se trouve lui-même dénié (*Ibid.*, 114), quand bien même « nous œuvrons à colmater d'ersatz et d'objets omnipotents l'espace ouvert par cette castration » (118). Ces objets qui saturent l'espace scolaire pourraient avoir la même fonction que la figure mythique qui les hante : ils servent de « couvercle à une réalité [...] mal introjectable » (Torok, 1981). Ils porteraient en eux « la trace lisible de la menace du non-être » (1978, *op. cit.*, 328), incarné par le « fantôme », emblème du collège, « enterré » dans les replis d'une visite au musée, par exemple, qui ne fait que confirmer que les places sont déjà occupées ou encore sous les couleurs utilisées pour l'évaluation qui en faisant disparaître les notes passent aussi sous silence le rapport subjectif à ces dernières et en travestissent leur réalité. Les constructions fantasmatiques rencontrées au cours de cette recherche apparaissent alors comme de vaines tentatives de s'émanciper de cette construction « fantomatique » emblématique. Celle-ci paraît se rééditer dans le lien entre ces adolescents et les adultes, leur offrant des figures parentales aliénantes qui risquent de compromettre l'établissement d'un projet identificatoire entre eux valable dans le temps.

Sous la direction de
Antoine
Kattar

SAVOIR & FORMATION

# À la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains

*Écoutes croisées*

Savoir & Formation

L'Harmattan

***Quelques références bibliographiques en appui pour l'intervention sur le décrochage du 5 mars 2020, Ilaria Pirone***


Barrère A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2013/2, n°36, p.95-116.

Bernard P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

Blaya C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Blais, M.-C., Gauchet, M., et Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Editions Stock.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

Bloch M.-C., Gerde B. (Eds) (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse.* Lyon : Edition Chronique Sociale.

Boimare S. (2013). La psychopédagogie face aux adolescents ascolaires. Quand la psychopédagogie s'appuie sur la mythologie. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2013/1, vol.3, 103-122.

Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Gavarini L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole *autre*. *Cliopsy*, 1, p. 51-68.

Huerre P., Pagan-Reymond M., Reymond, J.-M. (2003). *L'adolescence n'existe pas*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts* (3ème éd.). Paris : ESF éditions.

Le Clère, F. (2013). Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ? *Cliopsy*, *9*, 53-64.

Lacadée Ph. (2007). *L'éveil et l'exil. Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions : l'adolescence*. Nantes : Éditions Cécile Defaut.

Lesourd S. (2007). *La construction adolescente*. Ramonville-Saint-Agne : ÉRÈS.

Menès, M. (2012). *L'enfant et le savoir. D'où vient le désir d'apprendre ?* Paris : Editions du Seuil.

Paul M. (2004) *L'Accompagnement, une posture professionnel spécifique*. Paris: L'Harmattan.

Pirone I. (2018). Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation. *Cliopsy*, 19, p. 9-23.

Pirone I. (2018) Le décrochage scolaire : odyssée d'une question. In A. Kattar (dir.), *À la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains. Écoutes croisées*. Paris : L'Harmattan, p. 97-105.

Pirone, I. (2020). Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre : quelle place pour la transmission de la culture à l'école ? À paraître dans la revue *Cliniques méditerranéennes*.

Winnicott D.W. (1969) [1962]. L'adolescence. Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Éditions Payot, p.398-408.

Winnicott D.W. (1975) [1968]. Concepts actuels du développement de l'adolescent : leurs conséquences quant à l'éducation. In *Jeu et réalité* . Paris : Éditions Gallimard, p. 247-268.